John Dewey

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Mejor educación para formar mejores ciudadanos

OCEANO

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Tradujo: DOMINGO BARNÉS

D. R. © 2000, EDITORIAL OCEANO DE MÉXICO, S.A. DE C.V.
Eugenio Sue 59, Colonia Chapultepec Polanco
Miguel Hidalgo, Código Postal 11560, México, D.F.
5282 0082 5282 1944

ISBN 970-651-406-6

IMPRESO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

ÍNDICE

PRÓLOGO

PARA comprender la resonancia que ha alcanzado el presente libro de John Dewey, publicado en 1900, no sólo en su país, sino en la misma Alemania, baste saber que su traducción ha ocupado la actividad de las reuniones de estudio de un curso de la Asociación de Maestros de Leipzig.

Para Claparède, la pedagogía de Dewey es *genética*, en cuanto se conforma con el desenvolvimiento natural del espíritu del niño; *funcional*, en cuanto se adapta a sus intereses y a sus necesidades, y *social*, en cuanto que prepara al niño para la vida social que debe llevar más tarde, mediante una vida ya social, en la escuela, en la que la actividad común y la cooperación se introducirá cada vez más.

Para los pedagogos franceses, este carácter social es el más típico de la pedagogía de Dewey. Parece esto exacto, pero es porque ese carácter pudiera considerarse común a toda la pedagogía norteamericana.

Los educadores americanos reconocen unánimemente el aspecto sociológico de la educación. La educación se considera como corolario indispensable del gobierno de sí propio, y, como decía Washington, «en la misma proporción en que la organización del gobierno da fuerza a la opinión pública, es necesario ilustrar ésta».

Por otra parte, al mismo tiempo que la escuela norteamericana es el centro general de educación y cultura, es también el centro común de unión de los diferentes elementos sociales, clases, pueblos, razas. En la gran República, la escuela es el factor democrático por excelencia.

Para que la escuela realice su misión en la obra de acción y reacción mutuas, necesita encauzar la actividad del niño en diversas direcciones, adaptándolo o conformándolo con los hábitos sociales; es decir, socializándolo, adaptándolo a las necesidades mutuas, poniendo la

cooperación por encima de la competencia, y, por último, subordinándolo a los poderes de la comunidad.

Para la pedagogía norteamericana, la educación moral debe inspirarse en un amplio sentido social. Lo que llaman «la nueva educación» no es sino un intenso florecimiento de tendencias y trabajos para purificar toda la vida social. En este movimiento, influído por Pestalozzi y Herbart, Froebel es el primero en sugerir un principio evolutivo de la educación, el cual lleva consigo, no sólo la fe en el medio ambiente como adecuado correctivo de la herencia perniciosa, sino también varios corolarios aplicables a la educación, y de los cuales es uno de los más importantes la doctrina de la solidaridad.

Como dice el Sr. Murray Butler, se concibe a Robinson Crusoe religioso, pero no moral: la moralidad reviste un carácter social que motiva el que los sociólogos vuelvan la vista a la educación como a un antiséptico moral.

El gobierno de sí propio y el de la sociedad son los dos factores que contribuyen al desenvolvimiento ético. Están, pues, aunadas y confundidas las bases de la Sociología y las de la Pedagogía.

El carácter social y democrático se refleja también en la pedagogía universitaria norteamericana. Puede decirse que sea esa la única nota común en medio de la rica variedad de las Universidades americanas: ni se preocupan sólo del *leader*, como las inglesas, ni del científico, como las alemanas, sino del ciudadano.

Así, pues, instituciones como la escuela Parker, de Chicago, en la que poniéndose por lema no apelar a los sentimientos «inmorales», se sustituye la emulación por la cooperación, y obras como la del profesor Dewey encarnan muy bien las tendencias sociales de la pedagogía norteamericana. Y le damos un valor excepcional porque esas tendencias encuentran en la enseñanza americana, y en las obras de Dewey especialmente, una acentuada expresión; pero el aspecto social de la Pedagogía aparece hoy como reacción universal contra toda la corriente individualista, reacción que inicia Sócrates empezando a romper la educación cívica y poniendo las bases de la educación humana; que los sofistas, los cínicos, los estoicos y los epicúreos continúan; que Aristóteles recoge; que el Cristianismo amplía, dándole forma, que se salva en la Edad Media merced al misticismo, el cual concierta

la uniforme y universal rigidez del dogma, con la visión y el calor individual del sentimiento y que informa toda la Pedagogía y la Sociología del siglo XVIII (Rousseau y los enciclopedistas Kant y la Aufklärung). Esta reacción, que como observa un escritor, es general contra el siglo XVIII, en su concepción de la vida, en su ideal, y, por tanto, en la concepción y el ideal de la educación, y de aquí en la Pedagogía, pues las ideas son un fruto de la historia, aunque recobren a su vez sobre ella y sus demás factores, en la unidad de su organismo, ha ido condensándose en el movimiento llamado de la «Pedagogía social», que no es sino una determinada concepción de la misma, que descansa, por una parte, en el reconocimiento de que la educación es una función social, es decir, la fase más importante del proceso de asimilación, mediante el cual el cuerpo social se adapta a nuevos miembros; por otra parte, en la idea alcanzada ya por Pestalozzi de que el individuo se educa mediante la comunidad, *preparación técnica* general para las actividades de la vida social, de la que debe participar desde el primer momento. Este amplio punto de vista es el que adopta Dewey, seguido de cerca por Kerchensteiner y otros.

La idea fundamental de Dewey de socializar al niño, se pone muy de relieve en su concepción del trabajo manual. El trabajo manual, las industrias domésticas, etc., no son para él «estudios» especiales, sino métodos de vida, tipos del proceso mediante el cual la sociedad asegura su existencia y su desenvolvimiento, agentes en virtud de los cuales se procura que el niño se capacite para satisfacer algunas de las necesidades primordiales de la vida comunal, y modos según los cuales se han ido satisfaciendo estas necesidades por la creciente sagacidad e ingeniosidad del hombre; en una palabra, instrumentos mediante los cuales la escuela misma podrá ser una forma genuina de la vida activa de la comunidad, en vez de ser un lugar aparte en el que se enseñen y aprendan lecciones.

No son, pues, las más convincentes para Dewey, aunque tampoco las desestime, las razones que suelen alegarse en pro del trabajo manual y, en general, de la «enseñanza por la acción»: que tal enseñanza despierta el interés y la atención enteramente espontánea del niño, que le conserva alerta y activo en vez de pasivo y receptivo; que le hace más útil, más capaz y,

por lo mismo, más inclinado a ser eficaz; que le prepara para los deberes prácticos de la vida ulterior y para sus futuras vocaciones, etc. La ventaja fundamental para Dewey de tal enseñanza es la de que comienza a hacer vivir al niño la misma vida de la sociedad moderna, de la que es ya un miembro desde que nace. Y la sociedad moderna se caracteriza por su transformación industrial; la aplicación de la ciencia que ha producido grandes inventos, utilizadores de las fuerzas de la naturaleza en una vasta e incalculable escala; la aparición de un mercado enteramente mundial para la producción, de enormes centros manufactureros para proveer este mercado, y de medios de comunicación baratos y rápidos para la distribución entre todas sus partes. Esta transformación de la pequeña industria, de la industria casera en la industria moderna, apenas cuenta un siglo, y ha revolucionado, no ya los hábitos y costumbres sociales, sino hasta nuestras ideas e intereses morales y religiosos, que son los más conservadores, porque son las cosas que reposan más en lo hondo de nuestra naturaleza.

Tal revolución es imposible que sólo afecte

a la educación en una forma superficial. Y, sin embargo, así ocurre hasta hoy. «En toda sociedad, los hombres trabajan en direcciones generales comunes, bajo un espíritu común y con comunes aspiraciones. Las necesidades y las aspiraciones comunes exigen un creciente intercambio de pensamiento y una creciente unidad de simpatía mutua. La razón radical por la cual no puede la escuela presente organizarse como una sociedad natural, es precisamente porque está ausente este elemento de actividad común y productora. En el campo de juego y deportes, la organización, la organización social, surge de un modo espontáneo e inevitable. Hay algo que hacer, una actividad que desarrollar, que requiere la división natural del trabajo, selección de jefes, cooperación mutua y emulación. En la sala de la escuela faltan, juntamente, el motivo y el vínculo de la organización social. Del lado ético, la debilidad trágica de la escuela presente está en que tiende a preparar miembros futuros de orden social en un medio en que falta, lamentablemente, la condición del espíritu social».

En efecto; cuando la labor escolar consiste en un simple aprendizaje de lecciones, la asis-

tencia mutua es clandestina, es «un pecado escolar». Puede decirse que se organiza la pereza para defenderse de las «captaciones» del maestro. En cambio, cuando se monta el organismo de la vida social sobre la acción, sobre las «ocupaciones», todo cambia: el motivo, el espíritu, la atmósfera.

La disciplina o el orden escolar surgirán espontáneamente del principio implícito en esa organización escolar, porque el orden es, simplemente, algo en relación con el fin, y tendría que variar, según que éste consista en el aprendizaje y recitación de unas cuantas lecciones o en el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de vida.

La escuela debe reproducir el medio social, y envolver en él al niño; pero su función es substantiva, y no podría suplirla el medio social mismo, puesto que en éste, bajo el régimen industrial descrito, el individuo participa en la obra común, no por la participación misma, sino por el producto, mientras que las ocupaciones cultivadas en la escuela están libres de toda preocupación de eficacia económica. La aspiración no es el valor económico

del producto, sino el desenvolvimiento del poder y la capacidad social. La liberación de ese estrecho utilitarismo es la que abre los horizontes y las posibilidades del espíritu humano, y convierte las actividades prácticas de la escuela en aliadas del arte y en centros de la ciencia y de la historia.

La unidad de todas las ciencias se encuentra en la Geografía, porque presenta a la tierra como el lugar permanente de las actividades del hombre. Merced a las ocupaciones que el medio determina, hace la humanidad sus progresos históricos y políticos.

En términos educativos, quiere todo esto decir que las ocupaciones de la escuela no deben consistir en meros quehaceres prácticos o en modos rutinarios de empleo, para ganar una mayor habilidad técnica en la cocina, la sastrería o la carpintería, sino en centros activos de información científica sobre los materiales y procesos naturales, puntos de partida desde que el niño puede ser conducido a una realización del desenvolvimiento histórico del hombre y de su propia personalidad, porque ya Platón habla del esclavo como del que no expresa en su actividad sus propias ideas, sino las ideas de

otro, y consiste ahora, precisamente, nuestro problema social, más urgente que en los tiempos de Platón, en llevar a la conciencia de cada uno la convicción de que sus actos deben ser la expresión de su espíritu y de su conciencia.

D. B.

Nota del autor

ESTA nueva edición me ofrece una ocasión oportuna para recordar que este pequeño libro es una expresión de la cooperación, en pensamientos y en simpatías, de muchas personas. La deuda contraída con Mr. Emmons Blaine está en parte indicada en la dedicatoria. A mi amigo M. George Herbert Mead y a su esposa debo aquel interés, atención incansable al detalle y gusto artístico con que, en mi ausencia, se ocuparon de la publicación de este libro, colocándome en una situación privilegiada, que recomiendo a todo autor que posea tales amigos.

Sería muy prolija la enumeración de todos los amigos cuya generosidad temporal o persistente han hecho posible la escuela que encarna y define la ideas contenidas en estas páginas. Es-

tos amigos, estoy de ello seguro, serían los primeros en reconocer la justicia de la mención especial de Mr. Charles R. Crane y Mr. William R. Linn.

Y la escuela misma, en su labor educativa, es un fruto de colaboración. Muchos han contribuído a moldearla. La inteligencia clara y experimentada de mi esposa, se refleja en su contextura. La sabiduría, el tacto y la devoción de sus maestros han determinado una transformación de su plan amorfo original en una forma y substancia articulada, con vida y movimiento propios. Cualquiera que sea el éxito de las ideas contenidas en este libro, nos cabe la satisfacción de ese movimiento cooperativo, en pensamientos y en acciones, de muchas personas interesadas en abrir horizontes a la vida del niño.

LA ESCUELA Y EL PROGRESO SOCIAL

I

La escuela y el progreso social

PODEMOS considerar la escuela, desde un punto de vista individualista, como algo concerniente al maestro y al discípulo o al maestro y al padre. Lo que más nos interesa es, naturalmente, los progresos realizados por los niños individuales que conocemos, su desenvolvimiento físico normal, sus avances en la habilidad para leer, escribir y dibujar, el aumento en sus conocimientos geográficos e históricos y el mejoramiento de sus maneras, hábitos de prontitud, orden y destreza. Según tales normas, juzgamos habitualmente la labor de la escuela. Y es un juicio correcto. Sin embargo, el horizonte necesita ser ampliado. Lo que los padres mejores y más discretos necesitan para sus hijos, debe ser necesidad común de todos los niños. Todo otro ideal para nuestras escuelas es estrecho y poco amable; insistir en él representaría

la destrucción de nuestra democracia. Todo lo que la sociedad ha realizado por sí misma, se pone, merced a la actuación de la escuela, a disposición de sus miembros futuros. Los mejores pensamientos que acerca de sí misma alienta, aspira a realizarlos merced a las nuevas posibilidades que se abren así a su ser futuro. Aquí están de acuerdo el socialismo y el individualismo. Sólo siendo una realidad el pleno desenvolvimiento de los individuos que la forman, puede la sociedad ser verdad para sí misma. Y en la autodirección que a sí misma se da, nada representa tanto como la escuela, porque, como dice Horacio Mann, «Dondequiera que algo está creciendo, un formador vale por un millón de reformadores».

Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, el social. En otro caso, los cambios en la institución y en la tradición escolar habrán de ser mirados como la invención arbitraria de maestros particulares; como sombras pasajeras o, en el mejor caso, como simples mejoras de ciertos detalles, y este es el plano según el cual se acostumbran a considerar los cambios escolares. Tan racional sería concebir la locomotora o el telégrafo como servicios particulares. Las modificaciones que se introducen en los métodos y

programas educativos son, por tanto, el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando, como lo son los cambios introducidos en la industria y el comercio.

Y, siendo esto así, reclamo principalmente vuestra atención y vuestro esfuerzo para concebir lo que toscamente se llama «Nueva educación», a la luz de los más amplios cambios sociales. ¿Podemos ligar esta «Nueva educación» con la marcha general de los acontecimientos? Si lo conseguimos perderá su carácter aislado y cesará de ser un asunto que pertenezca solamente al ultraingenioso espíritu de pedagogos que laboran con discípulos particulares. Aparecerá como una parte y parcela de toda la evolución social y, al menos en sus rasgos más generales, como inevitable. Permítasenos entonces preguntarnos por los aspectos principales del movimiento social y después volvamos a la escuela para observar los esfuerzos que realiza para ocupar su lugar. Y puesto que es enteramente imposible agotar el asunto, nos confinaremos a alguna cosa típica del moderno movimiento escolar, la cual figura con el nombre de trabajo manual, y veremos si aparece su relación con los cambios de las condiciones sociales, y entonces nos veremos inclinados por la misma afirmativa

cuando se trata de otras innovaciones pedagógicas.

El cambio que primero se nos ocurre, el que se destaca y aun domina a los demás, es el industrial; la aplicación de la ciencia que resulta en los grandes inventos que han utilizado las fuerzas de la naturaleza en una vasta e inagotable escala—el desenvolvimiento de un mercado mundial como objetivo de la producción, de vastos centros manufactureros para proveer este mercado y de medios rápidos y baratos de comunicación y distribución entre todas sus partes—. Aun incluyendo sus más débiles comienzos, este cambio no cuenta con más de un siglo; en muchos de sus aspectos más importantes cae dentro del breve espacio de nuestra vida. Difícilmente habrá habido en la historia una revolución tan rápida, tan extensa, tan completa. Merced a ella se ha transformado la faz de la tierra, incluso en cuanto a sus formas físicas; los límites políticos se han ensanchado o modificado como si fuesen simples líneas trazadas en un mapa; se cobijan en las ciudades hombres que proceden de los confines de la tierra; se alteran los hábitos de la vida entre convulsiones y aspiraciones de perfección; la investigación de las verdades de la Naturaleza es infinitamente estimulada y facilitada, y sus aplicaciones a la vida se hacen, no solamente practicables, sino comer-

cialmente necesarias. Aun nuestras ideas e intereses morales y religiosos, los más conservadores, porque son las cosas que reposan en lo más profundo de nuestra naturaleza, se ven hondamente afectados. Es inconcebible que esta revolución pueda no afectar a la educación más que de un modo formalista y superficial.

Detrás del sistema comercial está el sistema del hogar y de la vecindad. Algunos de nosotros podemos retroceder una, dos, a lo sumo tres generaciones para encontrar un tiempo en el que el hogar fué prácticamente el centro en el cual se desarrollaba o en el cual estaban enclaustradas todas las formas típicas de la ocupación industrial. Las telas de los vestidos, no solamente se hacían en su mayor parte en la casa, sino que los miembros todos del hogar estaban familiarizados con las operaciones de cardar la lana y trabajar el algodón. En vez de oprimir el botón e iluminar eléctricamente la casa, el proceso de la iluminación era pesado y fatigoso, comenzando por la matanza del animal y la extracción de la grasa. La provisión de harinas, de muebles, de alimentos, de materiales de construcción, de utensilios para el hogar y aun de las herramientas de metal, clavos, bisagras, martillos, etc., estaba en la inmediata vecindad, en tiendas, siempre abiertas a la inspección y que eran con frecuencia

punto de reunión de la vecindad. Todo el producto industrial, desde la producción en la misma granja, de los materiales en bruto, hasta el artículo terminado en condiciones de utilización. No sólo esto, sino que, prácticamente, todo miembro del hogar tenía su peculiar participación en el trabajo. Los niños, conforme progresaban en fuerza y capacidad, eran gradualmente iniciados en el secreto de los diversos procesos. Hasta la participación actual en el trabajo quedaba a elección inmediata de la persona.

No podemos olvidar el factor de la disciplina y de formación del carácter que iba implicado en esto: el adiestramiento en los hábitos de orden y de industria y en la idea de responsabilidad, de obligación de hacer algo, de producir algo en el mundo. Había, pues, siempre algo que tenía realmente que hacerse y una necesidad imperiosa de que todo miembro de la familia desempeñase su parte peculiar en cooperación con los demás. Las personalidades que alcanzaban eficacia para la acción, eran lanzadas y contrastadas en medio de la acción misma. Además, no podemos prescindir de la importancia que tiene para los fines educativos la relación estrecha, íntima y directa, de primera mano, con la Naturaleza, con las cosas reales y materiales, con los procesos actuales de sus manipulaciones, y el conocimiento de sus necesidades

y usos sociales. En todo esto había adiestramiento continuo de la observación, de la ingeniosidad, de la imaginación constructora, del pensamiento lógico y del sentido de la realidad, adquirido en el contacto de primera mano con las cosas actuales. La fuerza educadora del hilado y el tejido domésticos operaban continuamente.

Ningún número de lecciones de cosas, dadas *como* lecciones de cosas para proporcionar informaciones, puede constituir ni la sombra de una substitución de la familiaridad con las plantas y los animales de granjas y jardines, adquirida en la convivencia con ellos y en su cuidado. Ningún adiestramiento de los órganos sensibles en la escuela, introducido con el fin mismo del adiestramiento, puede competir con la alerta plenitud de la vida sensible, que procede de la intimidad diaria y del interés por las ocupaciones familiares. La memoria verbal puede ser adiestrada acometiendo tareas; cierta disciplina de la facultad razonadora puede adquirirse mediante lecciones de ciencias y de matemáticas; pero, después de todo, esto es algo remoto y dudoso, comparado con el adiestramiento de la atención y del juicio que se adquiere teniendo que hacer las cosas con un motivo real detrás y una aspiración efectiva delante. Al presente, la concentración de la industria y la división del trabajo han eliminado de hecho las ocupacio-

nes de la casa y la vecindad—al menos para el propósito educativo—. Pero es inútil lamentarse del alejamiento de los buenos tiempos de la modestia de los niños, de la reverencia y de la obediencia implícita, si esperamos volver a ellos simplemente por los lamentos y las exhortaciones. Es la condición radical la que ha cambiado, y sólo bastaría otro cambio igualmente radical en la educación. Debemos reconocer nuestras compensaciones—el aumento de la tolerancia, la amplitud del juicio social, la sagacidad para leer los signos del carácter e interpretar las situaciones sociales, la mayor agudeza para adaptarse a diferentes personalidades y el contacto con actividades comerciales más amplias—. Estas consideraciones significan mucho para la educación ciudadana del niño actual. Sin embargo, hay un problema real: el de cómo conservaremos estas ventajas, introduciendo, sin embargo, en la escuela algo que represente el otro aspecto de la vida, ocupaciones con responsabilidades personales bien determinadas y que pongan al niño en relación con las realidades físicas de la vida.

Cuando volvemos a la escuela, encontramos que una de las más sorprendentes tendencias actuales es la introducción del llamado trabajo manual y artes domésticos—costura y cocina.

Esto no se ha hecho «de propósito», con una

plena conciencia de que la escuela debe suplir ahora aquel adiestramiento que se cuidaba antes en el hogar, sino que se ha hecho por instinto, y luego porque la experiencia ha demostrado que tales ocupaciones recogen un aspecto vital del niño y le proporcionan algo que no podría obtener por ningún otro camino. La conciencia de su importancia real es aún tan débil, que estos trabajos son todavía hechos de un modo casi espontáneo, confuso e inorgánico. Las razones dadas para justificarlo son todavía desdichadamente inadecuadas, y algunas veces positivamente erróneas.

Si fuéramos a interrogar estrechamente a los que están más favorablemente dispuestos a la introducción de estos trabajos en nuestro sistema escolar, encontraríamos que la primera razón que alegan es el pleno interés espontáneo y la atención de los niños. Les hace permanecer alerta y activos, en vez de pasivos y receptivos; les hace más útiles, más capaces y, por tanto, más inclinados a ser útiles en la casa; los prepara, en cierta medida, para los deberes prácticos de la vida posterior—las niñas para ser eficaces amas de casa, si es que ya no son de niñas buenas cocineras y costureras; los niños (a los que nuestro sistema educativo sólo prepara eficazmente en las escuelas de artes y oficios) para sus vocaciones futuras. No desconocemos el valor de estas razones. De las relativas al cam-

bio de actitud de los niños tendré, sin embargo, algo que decir en mi próxima conferencia, cuando hable directamente de las relaciones entre la escuela y el niño. Pero el punto de vista es, en su conjunto, innecesariamente estrecho. Debemos concebir el trabajo en metal o madera, y el tejido y la costura o la cocina, no como estudios especiales, sino como métodos de vida.

Debemos concebirlos en su significación mental, como tipos de los procesos por los cuales la sociedad se conserva, como agentes para traer al niño algunas de las primeras necesidades de la vida comunal, y como modos según los cuales han sido satisfechas esas necesidades por la inteligencia e ingeniosidad crecientes en el hombre; en una palabra, como instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida activa comunal, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones.

Una sociedad es un grupo de personas que se mantienen unidas porque trabajan en direcciones comunes, en un espíritu común, y con referencia a comunes aspiraciones. Las necesidades y aspiraciones comunes exigen un creciente cambio de pensamiento y una progresiva unidad del sentimiento de simpatía. La razón fundamental por la que la escuela presente no puede organizarse como una sociedad natu-

ral unida, es la de que falta precisamente este elemento de actividad común y productiva. En el campo de juego y en los deportes tienen lugar espontánea e inevitablemente las organizaciones sociales. Hay que hacer algo, tiene que desenvolverse alguna actividad, es preciso la división del trabajo, la selección de los jefes y los secuaces, la mutua cooperación y emulación. En la escuela faltan juntamente el motivo y el cemento de la organización social. Del lado ético, la trágica debilidad de la escuela presente obedece a que tiende a preparar los miembros futuros del orden social, como un medio en el cual las condiciones del espíritu social faltan de un modo lamentable.

La diferencia que aparece cuando se hace de las ocupaciones los centros articuladores de la vida escolar, no es fácil describirla en palabras; es una diferencia en motivos, en espíritu y en atmósfera. Al entrar en una cocina en la cual un grupo de niños se ocupa activamente en preparar la comida, la diferencia psicológica, el cambio de una energía más o menos pasiva e inertemente receptora, en otra bulliciosamente desplegada, es tan patente que llega a sorprendernos. Verdaderamente, para los que imaginan que la escuela es una cosa rígidamente puesta, el cambio constituirá una gran sorpresa. Pero el cambio en la actitud social no es menos marcado. La mera absorción de hechos y ver-

dades es un asunto tan completamente individual, que tiende, materialmente, a degenerar en egoísmo. No hay ningún motivo social serio para la adquisición de la simple cultura, ni una ganancia social en el éxito que se obtenga. Realmente casi la única medida del éxito es la de la competencia, en el peor sentido de la palabra—una comparación de los resultados en la recitación o en el examen para ver cómo un niño ha conseguido vencer a otro en la acumulación y almacenaje del máximum de información posible—. Hasta tal punto es esta la atmósfera prevalente, que para un niño el ayudar a otro en su tarea es un crimen escolar. Cuando la labor escolar consiste simplemente en aprender lecciones, la asistencia mutua, en vez de ser la forma de cooperación y de asociación más natural, se convierte en un esfuerzo clandestino para relevar al vecino del cumplimiento de sus deberes. Cuando se trata de una labor realmente activa, todo esto cambia. Ayudar a los demás, en vez de ser una forma de caridad, que humilla al que la recibe, es simplemente un auxilio que libera energías y fomenta los impulsos del auxiliado. Un espíritu de libre comunicación, de intercambio de ideas, sugestiones, resultados, y el éxito o el fracaso de experiencias previas, llegan a ser la nota dominante de la recitación. Cuando la emulación entra en ello, es en la comparación de los individuos, no en relación con la cantidad de in-

formación personalmente absorbida, sino con referencia a la cualidad del trabajo realizado—el genuino ideal comunal de valor—. Dicho de un modo general, pero penetrante, la vida escolar se organizaría sobre una base social.

Dentro de esta organización se encuentra el principio de la disciplina y el orden escolar. Desde luego, el orden es una cosa relativa a un fin. Si el fin que nos proponemos es el de que 40 ó 50 niños aprendan un conjunto de lecciones, que han de ser recitadas por el maestro, la disciplina debe consagrarse a asegurar ese resultado. Pero si el fin propuesto es el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de vida, la disciplina debe desenvolverse y tender a esto. Hay poco orden, de esta suerte, cuando las cosas están en proceso de construcción; en todo taller en plena actividad hay cierto desorden; allí no reina el silencio; nadie se preocupa de que se mantengan ciertas posturas físicas fijadas; los brazos no están cruzados. No sostienen los libros de esta o de la otra manera. Se está haciendo una gran variedad de cosas y reina la confusión y la animación que es el natural resultado. Pero de la misma ocupación, de la misma ejecución de las cosas que han de producir ciertos resultados y de su realización de un modo social y cooperativo, nace un germen de disciplina de su propio gé-

nero y tipo. Toda nuestra concepción de la disciplina escolar cambia cuando adoptamos este punto de vista. En los momentos críticos todos realizamos la única disciplina que nos rige, el único adiestramiento que se nos hace intuitivo, porque marchamos a través de la vida. Lo que aprendemos de la experiencia y de lo que dicen los demás, *sólo* lo que con la experiencia está ligado, no son meras frases. Pero la escuela ha sido puesta aparte, tan aislada de las condiciones y motivos ordinarios de la vida, que el lugar en que son colocados los niños por disciplina es el único lugar en el mundo en el que es más difícil obtener la experiencia—la madre de toda disciplina digna de este nombre—. Solamente cuando la imagen estrecha y fija de la disciplina escolar tradicional predomina, es cuando se correrá el peligro de olvidar aquella disciplina más profunda e infinitamente más amplia, que procede de tomar parte en un trabajo constructivo, de contribuir a un resultado que, social en espíritu, es, sin embargo, el menos claro y tangible en la forma. Y de aquí que la responsabilidad relativa a esta forma puede ser exactamente juzgada y exigida.

Lo que importa, pues, guardar, sobre todo en el espíritu, referente a la introducción en la escuela de las diversas formas de ocupación activa, es que mediante ellas se renueve el espíritu

entero de la escuela. Tiene ésta una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño, donde éste aprenda a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprendan simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizarse en el porvenir. Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria. Este es el hecho fundamental, y de éste mana una fuente de enseñanza continua y ordenada. Bajo el *régimen* social directo, el niño, después de todo, participa del trabajo, no por participar simplemente, sino en vista del producto. Aun cuando el resultado educativo fuera real, sería, no obstante, incidental y subalterno. Pero en la escuela, las ocupaciones típicas cultivadas están libres de toda aleación económica. La aspiración no es el valor económico del producto, sino el desenvolvimiento del poder y de la inteligencia social. Esta liberación de estrechas utilidades, estos horizontes abiertos a las posibilidades del espíritu humano, son los que convierten las actividades prácticas en aliadas escolares del arte y en centros de la ciencia y de la historia.

La unidad de todas las ciencias se encuentra en la geografía. La significación de la geografía es la de presentar la tierra como el hogar de las ocupaciones del hombre. El mundo, sin las re-

laciones con la actividad humana, no es un mundo. La industria y la eficacia humana, aparte de sus raíces en la tierra, no es ni siquiera un sentimiento, gracias que sea una palabra. La tierra es la fuente final de toda nutrición del hombre. Es su continuo abrigo y amparo, la materia prima de toda sus actividades y el hogar a cuya humanización e idealización afluyen todas sus conquistas. Es el gran campo, la gran mina, la gran fuente de las energías de la luz, del calor y de la electricidad; el gran escenario del Océano, el río, la montaña, la llanura, del cual son sólo los elementos y factores parciales toda nuestra agricultura, nuestra minería, nuestro comercio y nuestras agencias de transporte.

Mediante las ocupaciones determinadas por este ambiente ha hecho la humanidad sus progresos históricos y políticos. Mediante estas ocupaciones se ha desenvuelto la interpretación intelectual y emotiva de la naturaleza. Mediante lo que hacemos en el mundo, podemos comprender su significación y medir su valor.

En términos pedagógicos, esto significa que esas ocupaciones en la escuela no deben ser expedientes prácticos o modos rutinarios de empleo, sin representar la adquisición de una mayor habilidad técnica como cocineras, costureras o carpinteros, sino centros activos de ma-

nejos científicos de los materiales y procesos naturales, puntos de partida desde los que el niño será llevado a la realización del desenvolvimiento histórico del hombre. La significación actual de esto puede quedar mejor indicada con un ejemplo tomado del trabajo escolar actual, que mediante el discurso general. Nada más extraño y sorprendente. Nada más extraño y sorprendente para el promedio de los visitantes inteligentes, que el ver a los niños de diez, doce y trece años entregados, lo mismo que a las niñas, a las ocupaciones del hilado y la costura. Si consideramos esto desde el punto de vista de la preparación de los niños para coserse un botón o pegarse un remiendo, claro es que obtendremos una concepción estrecha y utilitaria, una base que difícilmente justificará el que se dé importancia a este ejercicio en la escuela. Pero si lo miramos desde otro punto de vista, encontraremos que este trabajo sirve de punto de partida para que el niño pueda trazar y seguir el progreso de la humanidad a través de la historia, obteniendo también un conocimiento de los materiales utilizados y de los principios mecánicos que se aplican. En conexión con estas ocupaciones, se recapitula el desenvolvimiento histórico del hombre. Por ejemplo, se da al niño primero el material en bruto, la planta del algodón, la lana tal como viene del lomo de la oveja (si la coge del mismo sitio donde se hace el esquileo, tanto

mejor). Después se hace un estudio de esos materiales, desde el punto de vista de su adaptación a la cosa a que se destina. Por ejemplo, se hace una comparación de la fibra del algodón con la fibra de la lana. Yo debo ignorar, hasta que el niño me lo diga, que la razón por la cual la industria del algodón ha tardado en desenvolverse mucho más que la de la lana, es la mayor dificultad en desprender con la mano la fibra del algodón de la semilla. Un grupo de niños trabaja treinta minutos separando las fibras de las semillas o cápsulas, sin conseguir preparar más que una. Puédese creer fácilmente que una persona sólo puede obtener una libra por día, y comprenderse fácilmente por qué nuestros antepasados iban vestidos de lana mejor que de algodón. Entre otras cosas descubiertas, ligadas con sus utilidades relativas, está la menor longitud de la fibra del algodón, comparada con la de la lana, pues la primera no tiene más de la décima parte de una pulgada, mientras que la segunda alcanza la pulgada; también que las fibras de algodón son más lisas y no se adhieren entre sí, mientras que las de la lana tienen una cierta rugosidad que las hace juntarse, favoreciendo el hilado. Los niños trabajan por sí mismos con el material actual, ayudados por las preguntas y las indicaciones del maestro.

Sigue luego el proceso necesario para tejer las fibras. Vuelven a inventar por sí mismos el

primitivo sistema de cardar la lana—una pareja de tablas con clavos agudos—. Se les ocurre también el procedimiento más sencillo de hilar. Después se introduce a los niños en la invención más próxima dentro del orden histórico, tratándola experimentalmente, viendo así su necesidad y trazando sus efectos, no solamente sobre aquella industria particular, sino sobre modos de vida social—pasando revista de esta manera al proceso entero hasta el moderno telar completo, y todo lo que acompaña a la aplicación de la ciencia en el uso de nuestro poder eficiente actual—. No necesito hablar de la ciencia envuelta en esto—el estudio de las fibras, de los rasgos geográficos, las condiciones en que se desenvuelve la materia prima, los grandes centros de manufactura y distribución, la física envuelta en la maquinaria de producción, ni tampoco del aspecto histórico—, los influjos que estos inventos han ejercido en la humanidad. Podíamos concentrar la historia de toda la humanidad en la evolución del lino, el algodón y la lana en el vestido del hombre. Esto no significa que sea el único centro, ni siquiera el mejor. Pero es indudable que abre ciertas perspectivas muy reales e importantes a la historia de la raza, y que el espíritu se introduce en influjos más importantes y dominantes de los que aparecen usualmente en las noticias políticas y cronológicas que pasan por la verdadera historia.

Ahora bien, lo que hemos dicho de las fibras usadas en la fabricación (y, desde luego, he hablado solamente de una de las dos fases elementales), puede decirse en la misma medida de todos los materiales usados en cualquier ocupación y de los procesos empleados. Las ocupaciones proporcionan al niño motivos genuinos; le dan experiencia de primera mano y le ponen en contacto con las realidades. Además de todo eso, lo liberalizan, traduciéndole los valores históricos y las equivalencias científicas. Con el desenvolvimiento del espíritu del niño, en cuanto a su poder y conocimiento, cesa de ser una simple ocupación placentera y se convierte cada vez más en un medio, en un instrumento y en un órgano, y de este modo es transformado.

Esto tiene, a su vez, su significación en la ciencia de la enseñanza. Bajo las condiciones actuales, toda actividad, para lograr éxito, necesita ser dirigida siempre y en todas partes por el aspecto científico: es un caso de ciencia aplicada. Esta conexión debe encontrar su lugar en la educación. No es solamente que las ocupaciones, el llamado trabajo manual o industrial en la escuela, ofrezcan oportunidades para la introducción de la ciencia que los ilumine, y que iluminará el material, mediante su significación, en vez de tratarse de una nueva habilidad de la mano y del ojo, sino que la concepción científica

así obtenida se convierte en un instrumento indispensable de libre y activa participación en la vida social moderna. Platón habla en alguna parte del esclavo, como aquel en cuyas acciones no se expresan sus propias ideas, sino las de otro hombre. Nuestro problema social es ahora, con más urgencia que en los tiempos de Platón, el de que el método, el propósito y la inteligencia existan en la conciencia del que trabaja; que su actividad tenga un significado para él mismo.

Cuando se conciben las ocupaciones en la escuela de este modo amplio y generoso, no puedo por menos de quedar confuso y suspendido al oír que tales ocupaciones están fuera de lugar en la escuela porque son materialistas, utilitarias y aun serviles en su tendencia. Me hace algunas veces la impresión de que los que hacen estas objeciones deben vivir en otro mundo. El mundo en el cual vivimos la mayor parte, es un mundo en el que todos tenemos una vocación y una profesión, algo que hacer. Unos directores y otros subordinados. Pero lo principal para unos y para otros es que reciban la educación, para ver todo lo que hay en su labor diaria de amplia y humana significación. ¡Cuántos empleados son hoy meros apéndices de las máquinas con que operan! Esto puede ser debido en parte a la máquina misma, o al *régimen*, que da excesivo valor al producto de la máquina; pero, desde

luego, es también debido en gran parte al hecho de que el obrero no tiene ninguna oportunidad para desenvolver su imaginación y su visión simpática del valor social o científico de su trabajo. Al presente, los impulsos, que están en la base del sistema industrial, son, o prácticamente olvidados o positivamente desviados. Si los instintos de construcción y producción no son sistemáticamente cimentados en los años de la infancia y la juventud, si no son adiestrados en direcciones sociales, enriquecidos por interpretaciones históricas, regidos e iluminados por métodos científicos, no estaremos en posición de llegar a la fuente de nuestros males económicos, mucho menos para tratarlos eficazmente.

Si retrocedemos unos cuantos siglos, encontramos un monopolio práctico de la cultura. El término *posesión* de la cultura fué realmente feliz. La cultura fué cuestión de clase. Este fué un resultado necesario de las condiciones sociales. No había en la vida ningún recurso por el cual pudiera la multitud tener acceso a los recursos intelectuales. Estos estaban almacenados y recluídos en los manuscritos. Sólo unos cuantos de éstos eran verdaderamente utilizables, y aun era preciso para utilizarlos una larga y pesada preparación. Un alto sacerdocio de la cultura, que guardaba el tesoro de la verdad y lo repartía parcamente a las masas con severas res-

tricciones, fué la expresión inevitable de esta situación. Pero esto ha cambiado, como resultado directo de la revolución industrial que hemos indicado. La imprenta fué inventada; se hizo comercial. Los libros, las revistas y los escritos fueron multiplicados y abaratados. Como resultado de la locomotora y del telégrafo, surgieron las comunicaciones frecuentes, rápidas y baratas por el correo y la electricidad. Los viajes se han facilitado y, por tanto, la libertad de los movimientos, con el cambio de ideas que les acompaña. El resultado ha sidò una revolución intelectual. La cultura ha sido puesta en circulación. Mientras haya, y probablemente habrá siempre, una clase particular que tenga la investigación en sus manos, subsistirá también una clase característicamente culta. Esto es un anacronismo. El conocimiento no es ya un bien inmueble: se ha movilizado. Se mueve activamente en todas las corrientes de la vida social.

Es fácil ver que esta revolución, en lo que respecta a los materiales del conocimiento, lleva consigo un cambio muy marcado en la actitud de los individuos. Los estímulos de índole intelectual actúan sobre nosotros de infinitos modos. La vida puramente intelectual, la vida académica y cultural adquiere así un valor muy distinto. Académico y escolástico, en vez de ser títulos de ho-

nor, han llegado a ser términos de reproche.

Pero todo esto significa un cambio necesario en la actitud de la escuela, cuya plena fuerza se está muy lejos de haber realizado. Nuestros métodos escolares, y en gran parte nuestros programas, son una herencia del período en el cual la cultura y el dominio de ciertos símbolos que constituían el único acceso a la cultura eran lo principal. Los ideales de este período dominan mucho todavía, aun cuando los métodos exteriores y los estudios hayan cambiado. Algunas veces oímos todavía censurar la introducción del trabajo manual, del arte y de la ciencia en las escuelas elementales y aun en las secundarias, porque tienden a la producción de especialistas y apartan de nuestro esquema actual de una cultura liberal y generosa. El punto de vista de que parte esta objeción sería ridículo si no alcanzara a veces una eficacia trágica. Nuestra educación presente es la que peca de excesivamente especializada, unilateral y estrecha. Es una concepción casi enteramente dominada por la concepción medieval de la cultura. Apela casi exclusivamente al aspecto intelectual de nuestra naturaleza, a nuestro deseo de aprender, de acumular información, de alcanzar el dominio de los símbolos de la cultura; no a nuestros impulsos y tendencias a hacer, a crear, a producir, sea en forma útil o artística. El hecho de que el adies-

tramiento manual, el arte y la ciencia sean rechazados bajo la objeción de que son técnicas y tienden a la mera especialización, es en sí mismo un buen testimonio que puede ofrecerse a la aspiración especializada que suele dominar la educación corriente. A menos que la educación haya sido virtualmente identificada con las adquisiciones puramente intelectuales, con la cultura como tal, todos estos materiales y métodos serían bien recibidos y aceptados con la más franca hospitalidad.

Mientras que el adiestramiento para la profesión intelectual es considerado como el tipo de la cultura, como una profesión liberal, la del mecánico, el músico, el jurista, el agricultor o el comerciante, o la de un ferroviario, se consideran como puramente técnicas o profesionales. El resultado es el que vemos por todas partes: la división en gentes «cultas» y «trabajadoras», la separación de la teoría y la práctica. Apenas un uno por ciento de toda la población escolar participará de la educación superior, solamente el cinco por ciento de la escuela superior, y más de la mitad abandonarán la escuela antes del quinto año de estudios elementales. El hecho más simple es el de que en la gran mayoría de los seres humanos, el interés determinadamente intelectual no es el dominante. Predomina el llamado impulso y tendencia práctica. En muchos de aquellos en quienes por naturaleza el interés in-

telectual es muy enérgico, las condiciones sociales impiden su realización adecuada. En su consecuencia, la mayor parte de los alumnos dejan la escuela tan pronto como han adquirido los rudimentos del conocimiento, tan pronto como dominan los símbolos o instrumentos de leer, escribir y contar de un modo suficiente para el uso práctico que han de hacer luego en la vida. Mientras nuestros directores de la política pedagógica hablan de la cultura, del desenvolvimiento de la personalidad, etc., como los fines y aspiraciones de la educación, la gran mayoría de los que pasan bajo la tutela de la escuela, la consideran simplemente como un estrecho instrumento práctico para satisfacer las exigencias de una vida restringida. Si concebimos nuestros fines y aspiraciones educativos de un modo menos exclusivo, si introducimos en el proceso educativo las actividades que interesan a aquellos cuyo interés predominante es hacer y obrar, veremos que el arraigo de la escuela entre sus miembros es más vital, más prolongado, y, en el fondo, más cultural.

Pero, ¿por qué me esfuerzo yo en poneros esto de relieve, siendo tan obvio el hecho de que nuestra vida social ha sufrido un cambio radical? Porque si nuestra educación ha de tener alguna significación para la vida, debe pasar por otra igual transformación. Esta transformación no es algo que ha de aparecer repentinamente, que ha

de realizarse en un día y con un plan consciente. Es algo que ya está en marcha. Esas modificaciones de nuestro sistema escolar que aparecen con frecuencia (no ya a los simples espectadores, sino a los mismos interesados directamente en ellas) como meros cambios de detalles, simples mejoras dentro del mecanismo escolar, son, en realidad, signos y pruebas de evolución. La introducción de las ocupaciones activas, del estudio de la Naturaleza, de la ciencia elemental, del arte y de la historia; la relegación de lo meramente simbólico y formal a una posición secundaria; el cambio en la atmósfera moral de la escuela, en la relación de los discípulos y los maestros—de la disciplina, la introducción de factores más activos, expresivos y autodirectivos—, todos estos no son meros accidentes, sino imposiciones de una más amplia evolución social. Es necesario todavía organizar todos estos factores, apreciarlos en su plenitud de significación y poner la idea y los ideales en posesión segura de nuestro sistema escolar. Hacer esto significa convertir cada una de nuestras escuelas en una comunidad de vida embrionaria, llena de actividad de diversos tipos y ocupaciones que reflejan la vida de la sociedad más amplia que la envuelve, y penetradas del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia. Cuando la escuela convierta y adiestre a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturán-

dole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y más armoniosa.

LA ESCUELA Y LA VIDA DEL NIÑO

II

La escuela y la vida del niño

En la conferencia anterior procuramos poner de relieve la relación existente entre la escuela y la más amplia vida social de la comunidad, y la necesidad de ciertos cambios en los métodos y materiales de la labor escolar, para que ésta pueda adaptarse mejor a las presentes necesidades sociales.

Hoy deseo abordar el asunto desde otro punto de vista y considerar las relaciones entre la escuela y la vida y el desenvolvimiento del niño en la escuela. Como es difícil conexionar los principios generales con algo tan concreto como un niño pequeño, he utilizado una gran cantidad de elementos, que pueden servir de ilustración, tomados de la labor de la «Escuela Elemental Universitaria», para poder apreciar en alguna medida cómo las ideas indicadas actúan en la práctica.

Hace algunos años estuve buscando por los almacenes de material de enseñanza pupitres y sillas que se adaptasen, desde todos los puntos de vista—artístico, higiénico y pedagógico—, a las necesidades del niño. Nos fué muy difícil encontrar lo que buscamos, hasta que, finalmente, un proveedor, más inteligente que los demás, hizo esta observación: «Siento no tener lo que ustedes necesitan. Desean algo para que el niño pueda trabajar y todos estos son para que escuche». Esto resume la historia de la educación tradicional. Lo mismo que el biólogo puede coger uno o dos huesos y reconstruir el animal entero, del mismo modo, si contemplamos un momento la escuela corriente, con sus filas de odiosos pupitres, colocados geométricamente, muy juntos para que haya en el salón el menor movimiento posible, todos ellos casi del mismo tamaño, con el espacio justamente indispensable para poder colocar los libros, el papel y el lápiz, y con su mesa, sus muros desnudos, con alguna lámina a lo sumo, nosotros podremos reconstruir la única actividad intelectual que es posible en tales lugares. Todo está allí hecho «para escuchar», porque estudiar sencillamente las lecciones de un libro es solamente otro modo de escuchar; marca la dependencia de un espíritu respecto de otro. La actitud de escuchar significa, hablando comparativamente, pasividad, absorción; que hay allí ciertos materiales ya dispuestos,

que han sido preparados por el superintendente de la escuela, por la Junta y por el maestro, y de los cuales el niño deberá apoderarse en la mayor cantidad y en el menor tiempo posible.

En la escuela tradicional hay poco espacio para el trabajo del niño. Faltan siempre el taller, el laboratorio, los materiales y los instrumentos con los que el niño pudiera construir, crear e investigar activamente. Las cosas que pudieran hacer mediante estos procesos no tienen tampoco un lugar definitivamente reconocido en la educación. En los artículos de fondo de los periódicos, las autoridades pedagógicas les llaman diariamente «labores de adorno». Una señora me decía el otro día que había visitado diversas escuelas, buscando una en la que la actividad del alumno precediese a la información del maestro, o en la que el niño tuviese algún motivo para pedir informaciones. Visitó, según me dijo, veinticuatro escuelas diferentes, sin encontrar el primer caso. Yo puedo agregar que no hay ninguna en la ciudad.

Otra cosa que pueden sugerir esas escuelas y sus mesas-bancos, es la de que todo está combinado para el mayor número posible de niños; para manejar a los niños *en masa*, como un agregado de unidades; entendiéndose también que han de ser tratados pasi-

vamente. En el momento en que los niños «hacen» se individualizan, cesan de ser una masa y se convierten en esos seres intensamente distintos que contemplamos fuera de la escuela: en el hogar, en la familia, en el campo de juego y en la vecindad que nos rodea.

Sobre la misma fase puede explicarse la uniformidad de métodos y programas. Si todo se concibe sobre la base de «escuchar», puede haber uniformidad de material y de métodos. El oído y el libro que refleja lo que se oye, constituyen el medio suficiente para todo. No hay después ninguna oportunidad para la adaptación a las diversas capacidades y demandas. Hay una cierta cantidad—una cantidad fija—de resultados y adquisiciones ya dispuesta para que los niños puedan adquirirla en un tiempo dado. En respuesta a esta exigencia es como se ha desenvuelto el programa desde la escuela elemental hasta el colegio. Se parte del conocimiento deseable que hay justamente en el mundo y de las correspondientes necesidades técnicas que deben realizarse. Surge entonces el problema matemático de dividir esto por los seis, doce o dieciséis años de vida escolar. Entonces, dando al niño cada año exactamente la fracción proporcionada del total, acabarán con el tiempo por dominar el conjunto. Haciendo tanta marcha durante una hora, un día o una semana, todos

llegan con perfecta uniformidad al fin, con tal que los niños no olviden lo que van adquiriendo. El resultado de todo esto es la orgullosa afirmación que, según nos cuenta Matthew Arnold, le hizo una autoridad pedagógica de Francia, de que tantos millares de niños estaban estudiando a una hora determinada, por ejemplo, a las once, tal lección justamente de geografía, y en una de las nuestras occidentales gustaba el superintendente repetir sucesivamente a los visitantes esta orgullosa afirmación.

Puedo haber exagerado algo para poner bien de relieve las bases típicas de la antigua educación: la pasividad de su actitud, su mecánico manejo del niño y su uniformidad de programas y métodos. Puede resumirse bajo la afirmación de que el centro de gravedad cae fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, en cualquiera y en cualquier parte, excepto en los instintos y actividades inmediatas del niño mismo. Sobre esas bases poco hay que decir acerca de la *vida* del niño. Puede decirse mucho acerca del estudio del niño; pero la escuela no es el lugar donde el niño *vive*. Ahora bien, el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución, muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este

caso el niño se convierte en el Sol, hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; él es el centro respecto del cual se organizan.

Si tomamos un ejemplo de una casa ideal, en la que el padre es lo bastante inteligente para reconocer lo que es mejor para el niño, y es capaz de proporcionarle lo que necesita, veremos que el niño aprende, mediante la conversación social y la constitución de la familia. Hay ciertos puntos de interés y de valor para él en las conversaciones mantenidas: se hacen afirmaciones, se despiertan curiosidades, se discuten tópicos, y el niño aprende continuamente. Establece sus experiencias y corrige sus equivocaciones. Además, el niño participa de las ocupaciones caseras y, por tanto, consigue hábitos de industria, orden y consideración, por los derechos y las ideas de los demás, y el hábito fundamental de subordinar sus actividades al interés general de la casa. La participación en otras tareas familiares ofrece oportunidades para obtener conocimientos. La casa ideal sería, naturalmente, un taller en el que el niño pudiese desenvolver sus instintos constructivos. Sería un laboratorio en miniatura, en el cual pudieran dirigirse sus investigaciones. La vida del niño se extendería al Jardín, a los campos alrededores y a los bosques. Tendría sus excursiones, sus paseos y sus conversa-

ciones y se abriría para él el mundo exterior.

Ahora bien; organizando y generalizando todo esto tendríamos la escuela ideal. No hay en ello misterio ni maravilloso descubrimiento alguno de una teoría pedagógica o educativa. Se trata simplemente de hacer sistemáticamente y de un modo amplio lo que por varias razones puede ser hecho en las casas sólo de un modo relativamente más pobre y azaroso. En primer lugar, el ideal doméstico ha de ampliarse. El niño debe ponerse en contacto con más gente y con más niños para que pueda darse la más fresca y rica vida social. Además, las ocupaciones y las relaciones que envuelven el hogar no están especialmente seleccionadas en vista del crecimiento del niño; el principal objeto perseguido es otro, y lo que los niños puedan obtener será puramente incidental. De aquí la necesidad de la escuela. En ésta la vida del niño es la preocupación rectora. En ella tienen su centro todos los medios necesarios para el desenvolvimiento del niño. ¿El conocimiento?—ciertamente, pero primero el vivir y el conocimiento a través de sus relaciones con la vida—. Cuando consideramos la vida del niño centrada y organizada de este modo, no se nos podrá ocurrir que lo esencial en él sea el escuchar; todo lo contrario.

La afirmación de que la educación significa

«educir», sacar fuera, es excelente si la tomamos en oposición a llenar. Pero, en realidad, es difícil concertar la idea de educir con las acciones ordinarias de los niños de tres, cuatro, siete u ocho años de edad. En ese tiempo el niño ya corre y se agita con actividades de todos géneros. No es un ser puramente latente, al que tiene que acercarse el adulto con toda clase de precauciones para desenvolver gradualmente algún germen oculto de actividad. El niño es ya intensamente activo, y la cuestión de su educación es la de encauzar sus actividades, darles una dirección. Mediante esta dirección, mediante su uso organizado, tienden hacia su resultado eficaz, en vez de disiparse o de abandonarse a la expresión meramente impulsiva.

Si no perdemos esto de vista, la dificultad que encontramos en la mayor parte de las gentes, en lo relativo al término de la nueva educación, no será tanto resuelta como disuelta; desaparece. Un problema que puede planteársenos es éste: si comenzamos con las ideas del niño, sus impulsos y sus intereses, todo ello tan tosco, tan casual y frágil, tan poco refinado y espiritualizado, ¿cómo obtendremos la necesaria disciplina, cultura e información? Si no hay otro camino abierto para nosotros, excepto el de excitar y estimular estos impulsos del niño, la pregunta puede ser bien contestada. O te-

nemos que ignorar y sofocar las actividades, o tenemos que excitarlas. Pero, si tenemos elementos y materiales organizados, se nos abre otro camino. Podemos dirigir las actividades del niño, ofrecerle ejercicio en ciertas direcciones y llevarlo así a la meta, que se encuentra lógicamente al final del camino seguido.

«Si los deseos fueran caballos, los mendigos serían jinetes.»

Puesto que no lo son, puesto que realmente satisfacer un impulso o un interés significa esforzarse por conseguirlo, y el esfuerzo implica el luchar con los obstáculos, familiarizarse con los materiales, desplegar ingenuidad, paciencia, persistencia y vigilancia, necesariamente ha de envolver disciplina—ordenación de energías—y provisión de conocimientos. Tómese el ejemplo del niño que tiene que construir una caja. Si se contenta con la imaginación o el deseo, no se disciplinará ciertamente. Pero cuando intenta realizar su impulso es ya cuestión de definir bien su idea, de planearla, de escoger la madera más adecuada, de medir las partes necesarias y de darles las proporciones convenientes, etcétera; va en ello envuelto la preparación de los materiales, el aserrado, el cepillado y la disposición de ensambladuras y esquinas. Es indispensable el conocimiento de instrumentos y procesos. Si el niño realiza sus instintos

y construye la caja, se ofrecerá una plenitud de oportunidades para obtener la disciplina y la perseverancia, para ejercitar el esfuerzo, venciendo los obstáculos, y para alcanzar también una gran cantidad de información.

Del mismo modo, indudablemente, el niño que piensa en lo que él quisiera cocinar, tiene una idea muy ligera de lo que significa o cuesta, o de lo que requiere. Es simplemente un deseo de «darse un banquete», quizás de imitar las actividades de las personas mayores. No nos es posible, indudablemente, a nosotros mismos descender a aquel nivel y halagar simplemente ese interés. Pero también aquí, si se ejercita y utiliza el impulso, tiene éste que realizarse en la realidad y el mundo actual, con sus difíciles condiciones, a las cuales tiene que acomodarse, y otra vez surgen los factores de la disciplina y el conocimiento. Uno de los niños se impacientaba recientemente por tener que hacer cosas mediante un largo método de experimentación, y decía: «¿Por qué nos molestamos con esto? Déjeme seguir una receta de un libro de cocina.» El maestro preguntó al niño de dónde venía la receta, y la conversación vino a demostrar que si la seguía simplemente no llegaría a comprender las razones por las cuales obraba. Entonces se mostraron propicios todos los niños a proseguir su trabajo experimental. Para conti-

nuarlo hacía falta, verdaderamente, una explicación del punto aquel en cuestión. Su ocupación aquel día consistía en resolver el aderezamiento de los huevos, como representando una transición entre la preparación de los vegetales y la de la carne. Para tener una base de comparación, comenzaron por sumarizar los elementos nutritivos de los vegetales, e hicieron una comparación preliminar con los que encontraron en la carne. Encontraron así, que la fibra celulosa de los vegetales corresponde a tejido conjuntivo de la carne, proporcionándole el elemento de forma y estructura. Encontraron, también, que el almidón y sus productos eran característicos de los vegetales; que las sales minerales eran comunes a los vegetales y a los animales, y que la grasa era también común, pero en muy diversas proporciones—en pequeña cantidad en los vegetales y en una gran cantidad en los animales—. Se prepararon, así, al estudio de la albúmina como el rasgo característico del alimento animal, correspondiente al almidón de los vegetales, y quedaron dispuestos a considerar las condiciones requeridas para el tratamiento adecuado de la albúmina—sirviendo los huevos como el material de experimento.

Comenzó éste tomando agua a diversas temperaturas, templada, caliente e hirviendo, y notaron los efectos de los diversos grados de

temperatura sobre la clara* de huevo. Hecho eso, estaban preparados, no solamente para cocer huevos, sino también para comprender el principio de la cocción. No deseo perder de vista lo universal en el incidente particular. Porque el niño desea simplemente cocer un huevo, y esto, echándolo en el agua tres minutos y retirándolo cuando está cocido, no es educativo. Pero el reconocimiento de los hechos materiales y condiciones envueltas en la ejecución de los impulsos del niño, que éste quiere realizar, y regular este impulso mediante aquel reconocimiento, eso sí es educativo. Esta es la diferencia en la cual deseo yo siempre insistir, entre excitar y condescender con un interés y realizarlo dirigiéndolo.

Otro instinto del niño es el uso del papel y el lápiz. Todo niño desea expresarse mediante la forma y el color. Si os limitáis a condescender con este interés, dejando que el niño actúe indefinidamente, no hay desenvolvimiento que sea más accidental. Pero hágase que el niño exprese primero su impulso, y luego, mediante la crítica, la pregunta y las sugestiones, traerle a la conciencia de lo que ha hecho y de lo que necesita hacer, y el resultado será enteramente distinto. Consideremos, por ejemplo, un dibujo de un niño de siete años. No se trata de un trabajo término medio, sino del mejor tra-

bajo hecho por los niños pequeños, pero ilustra el principio particular de que venimos hablando. Se había estado hablando de la condición primitiva de la vida social cuando los hombres vivían en las cavernas. La idea que el niño se formó de ello encontró su expresión en ese dibujo: en éste la cueva está situada sobre una colina, en una posición insostenible. El árbol dibujado es puramente convencional; una línea vertical con ramas horizontales a cada lado. Si se permitiera al niño repetir esto todos los días, se condescendería con sus instintos sin cultivarlo ni ejecutarlo. Pero se le dijo que mirase atentamente a los árboles para comparar lo visto con lo dibujado y para que examinase más estrecha y concienzudamente las condiciones de su trabajo. Entonces dibujó árboles, producto de la observación.

Finalmente, siguió dibujando, según una observación combinada con la memoria y la imaginación. Hizo luego una ilustración libre, expresando su propio pensamiento imaginativo, pero fecundado por un estudio detallado de árboles reales. El resultado fué una escena representando un rincón de un bosque; en realidad, me parece que domina en él un más intenso sentimiento romántico que en el dibujo de un adulto; pero, al mismo tiempo, sus árboles son posibles en sus proporciones, no meramente simbólicos.

Si quisiéramos clasificar mas o menos groseramente los impulsos que son eficaces en la escuela, pudiéramos agruparles bajo cuatro encabezamientos. Existe el instinto social del niño, que se aumenta en la conversación, en el cambio personal y en la comunicación. Todos sabemos cómo el niño se hace centro de todo hacia los cuatro o cinco años. Si se le presenta un nuevo objeto, a todo dirá siempre: «yo he visto esto», o «mi papá o mi mamá me hablaron de esto». Su horizonte no es amplio; toda experiencia ha de estar inmediatamente relacionada con él para que pueda interesarle, y ligada con otras para volver a ella a su vez. Y, sin embargo, el interés egoísta y limitado del niño pequeño es capaz, de este modo, de una expansión infinita. El instinto del lenguaje es la forma más simple de la expresión social del niño. De aquí que sea quizás el mayor de todos los recursos educativos

Viene luego el instinto de hacer: el impulso constructivo. El impulso del niño a hacer encuentra su expresión primera en el juego, en el movimiento; los gestos y las fantasías se hacen luego más definidos y buscan su actuación sobre materiales moldeables para darles formas tangibles y expresión permanente. El niño no tiene el instinto de la investigación abstracta. El instinto de investigación parece surgir de la combinación del impulso construc-

tivo con el de la conversación. Para el niño pequeño no hay distinción alguna entre la investigación experimental y el trabajo hecho en la carpintería. Los trabajos que él pueda hacer en física o en química, no los realiza con el propósito de buscar generalizaciones técnicas, ni aun de llegar a verdades abstractas. A los niños les gusta sólo hacer las cosas y ver lo que ocurre. Pero esto puede aprovecharse como una ventaja, dirigiéndola de modo que dé resultados eficaces, en vez de abandonarla al azar.

Y así, el impulso expresivo del niño, el instinto artístico, brota también de los instintos comunicativos y constructivos. Es su refinamiento y su plena manifestación. Haced la construcción adecuada, hacedla llena, libre y flexible, dadle un motivo social, hacedle decir algo y tendréis la obra de arte. El trabajo textil—la costura y el tejido—nos pueden ofrecer un ejemplo de esto. El niño hace en el taller un telar primitivo; aquí se apela al instinto constructivo. Después, desea hacer algo con este telar, hacer alguna cosa. Ese fué el tipo del telar indio, y se les mostró las mantillas blancas tejidas por los indios. Cada niño hizo un diseño semejante en idea al de las mantillas de Navajo y se seleccionó el que parecía adaptarse mejor al trabajo en cuestión. Los recursos técnicos fueron imitados, pero el colorido

y la forma fueron elaborados por los niños. Si observamos como muestra la labor de un niño de doce años, veremos la paciencia, la perfección y la perseverancia que demuestra. Envuelve, no sólo disciplina e información del elemento histórico y del dibujo técnico, sino también del espíritu del arte para expresar adecuadamente una idea.

Veamos otro ejemplo de la conexión del aspecto artístico con el constructivo. Los niños habían estado estudiando los primitivos husos y aparatos para cardar la lana, cuando uno de ellos, de doce años de edad, hizo un dibujo de uno de los husos más antiguos. Veamos otro trabajo, que no corresponde al término medio de los niños; es mucho mejor. Es un dibujo de dos manos y de la lana dispuesta ya para hilarla. Fué hecho por un niño de once años. Pero en su conjunto, tratándose especialmente de los niños más jóvenes, el impulso artístico está conexionado principalmente con el instinto social; el deseo de decir, de representar.

Ahora bien; recordando estos cuatro intereses—el interés en la conversación o comunicación, en la investigación o hallazgo de cosas, en la construcción o en hacerlas y en la expresión artística—podemos decir que son los recursos naturales, el capital aún no descubierto, de cuyo ejercicio depende el desenvolvimiento activo

las cavernas o en los árboles y llevaban una existencia precaria, sostenida por la caza y la pesca. Imaginan, hasta donde les es posible, las diversas condiciones físicas adaptadas a aquella especie de vida; es decir, una colina, un bosque, montañas próximas y un río donde la pesca sea abundante. Después, pasan, siempre con la imaginación, del período cazador al semiagrícola, y del nómada al agrícola sedentario. Lo que deseo poner de relieve es que se ofrecen abundantes oportunidades para el estudio actual, para investigaciones cuyos resultados sean un aumento de información. Así, mientras el instinto apela primordialmente al aspecto social, el interés que al niño inspiran las gentes y sus acciones es encauzado en el más amplio mundo de la realidad. Por ejemplo, el niño tiene alguna idea de las armas primitivas, de las hachas de piedra, etcétera. Esto proporciona ocasiones para informarse de los materiales, de su consistencia, forma, textura, etc., provocando una lección de mineralogía conforme examinan las diversas piedras para encontrar las que se adapten mejor a su propósito. La discusión de la Edad de Hierro proporcionó ocasión para construir un horno de fundición con arcilla, de considerables proporciones. Como los niños no obtenían al principio lo que se proponían, porque la boca del horno no estaba en la debida relación

con el respiradero, en cuanto al tamaño y a la colocación, fueron precisas instrucciones en cuanto a los principios de la combustión y en cuanto a la naturaleza de los combustibles y de las escorias. Pero estas instrucciones no se dieron anticipadamente; se esperó a que se hicieran necesarias, y entonces se llegó a ellas experimentalmente. Después, los niños utilizaron algunos materiales, como el cobre, y, fundiéndolo y realizando con él una larga serie de experimentos, construyeron diversos objetos; los mismos experimentos fueron realizados con plomo y con otros metales. Estos trabajos han constituído también un curso continuo de geografía, puesto que el niño tenía que imaginarse y manejar las diversas condiciones físicas necesarias para las diferentes formas que la vida social implica. ¿Cuáles serían las condiciones físicas apropiadas a la vida pastoril, a los comienzos de la agrícola, a la caracterizada por la pesca? ¿Cuáles serían los métodos naturales del cambio entre estos pueblos? Después de ocuparnos de estos extremos en la conversación, llegaron a representárselos mediante mapas y relieves de arena. Así obtuvieron ideas referentes a las diversas formas de configuración de la Tierra, y al mismo tiempo las vieron en su relación con la actividad humana de tal modo que comprendieron que no se trataba de simples hechos externos, sino que

están fundidas y ligadas con las concepciones sociales relativas a la vida y el progreso de la humanidad. El resultado, a mi juicio, justifica completamente la convicción de que los niños, en un año de semejante trabajo (de cinco horas por semana, próximamente), obtienen mucha más familiaridad con los hechos de la ciencia, de la geografía y de la antropología, que cuando se hace de la información un objeto y fin en sí misma y se plantea simplemente en hechos aprendidos y en lecciones fijadas. En cuanto a la disciplina, obtuvieron más adiestramiento de la atención, más poder de interpretación, de sacar deducciones, de observación aguda y de reflexión continua, que si se les hubieran planteado problemas arbitrarios por cuenta de la disciplina.

Yo debería en este punto referirme a la recitación. Todos sabemos lo que ha sido una ocasión en la que el niño muestra al maestro y a los demás niños la cantidad de información que ha conseguido asimilar de los libros de texto. Desde otro punto de vista, la recitación puede ser, predominantemente, un lugar de comunicación social; es a la escuela lo que la conversación espontánea es al hogar, excepto que está más organizada siguiendo ciertas líneas. La recitación llega a ser el centro social donde se cambian las experiencias y las ideas y se someten a la crítica,

donde los errores son corregidos y donde se plantean las nuevas direcciones del pensamiento y la investigación.

Este cambio de la recitación, de un mero examen del conocimiento ya adquirido en un libre juego del instinto comunicativo del niño, afecta y modifica toda la obra del lenguaje de la escuela. Bajo el antiguo *régimen* fué, indudablemente, un problema más serio el proporcionar al niño un uso lleno y libre del lenguaje. La razón era obvia. El motivo natural para el lenguaje rara vez se ofrecía. En los textos pedagógicos el lenguaje es definido como el medio de exponer el pensamiento. Esto llega a ser, más o menos, para los adultos de espíritu adiestrado, pero no es necesario decir que primariamente el lenguaje es una cosa social, un medio por el cual entregamos nuestra experiencia a otros y obtenemos la suya en cambio. Cuando se toma en su base natural, no es extraño que la enseñanza del lenguaje se convierta en un problema difícil y complejo. Piénsese en el absurdo de haber enseñado el lenguaje como una cosa en sí misma. Si hay algo que pueda hacer el niño antes de ir a la escuela, es hablar de las cosas que le interesan. Pero cuando no se apela en la escuela a intereses vitales, cuando se usa el lenguaje solamente para la repetición de lecciones, no

es sorprendente que una de las principales dificultades de la labor escolar haya venido a ser la enseñanza de la lengua materna. Como el lenguaje enseñado no es natural, no brota del deseo real de comunicar las impresiones y las convicciones vitales, la libertad del niño en su uso desaparece gradualmente, hasta que el maestro de la escuela superior tiene que inventar toda clase de artificios para ayudar a la obtención de cualquier uso del lenguaje libre y espontáneo. Además, cuando se apela al instinto del lenguaje de un modo social, hay un contacto continuo con la realidad. El resultado es que el niño tiene siempre algo en su espíritu de que hablar, algo que decir; tiene un pensamiento que expresa, y un pensamiento no lo es si no lo es de alguien. Por el método tradicional, el niño debe decir algo que haya aprendido simplemente. Hay un mundo de diferencia entre tener algo que decir y tener que decir algo. El niño que tiene una gran variedad de materiales y de hechos, necesita hablar de ellos, y su lenguaje se hace más refinado y pletórico, porque está informado y regido por realidades. La lectura y escritura, así como el uso oral del lenguaje, puede ser enseñado sobre esta base. Puede ser hecho de un modo *relacionado*, como el desenvolvimiento del deseo social

del niño de contar sus experiencias y obtener en cambio las de los demás, dirigido siempre mediante el contacto con los hechos y las fuerzas que determina la verdad comunicada.

No tendría tiempo para hablar del trabajo de los niños mayores, en los que los instintos nativos de construcción y comunicación se han desenvuelto en algo semejante a una investigación científicamente dirigida, pero daré un ejemplo del uso del lenguaje siguiendo esta labor experimental. El trabajo se realizó sobre la base de un simple experimento de la clase más común, sacando al niño gradualmente del estudio geológico y geográfico. Las sentencias que voy a leer me parecen tanto poéticas como «científicas». «Hace mucho tiempo, cuando la Tierra era nueva, cuando era lava, no había agua sobre ella, y había vapores envolviéndola por todas partes, porque había muchos gases en el aire. Uno de ellos era el bióxido de carbono. Los vapores se convirtieron en nubes, porque la Tierra comenzó a enfriarse, y después de algún tiempo comenzó a llover, y el agua al caer disolvió el bióxido del aire.» En todo hay mucha más ciencia de la que a primera vista parece. Representa unos tres meses de trabajo por parte del niño. Los niños llevarán sus apuntes al día y semanalmente; pero esto representa el resumen del esfuerzo

realizado en un trimestre. Llamo a esto lenguaje poético, porque el niño tiene una imagen clara y un sentimiento personal de las realidades imaginadas. Extractaré otras sentencias recogidas de otros dos diarios, para demostrar hasta dónde es vivo el lenguaje cuando le apoya una experiencia también viva: «Cuando la tierra estuvo bastante fría para condensarse, el agua, con auxilio del bióxido de carbono, *atrajo* el calcio fuera de las rocas en una gran masa de agua, donde los pequeños animales pudieran obtenerlo.» En el otro diario se lee: «Cuando la tierra se enfrió, el calcio estaba en las rocas. Entonces el bióxido de carbón y el agua se unieron y formaron una solución, y como llovía, el calcio fué *arrastrado* al mar, donde había pequeños animales que lo absorbieron disuelto.» El empleo de palabras tales como «atraen» y «arrastrar», en conexión con los procesos de las combinaciones químicas, demuestra una realización personal que busca su peculiar y apropiada expresión.

Si no hubiera dedicado tanto tiempo a las otras ilustraciones, hubiera podido mostrar cómo comenzando con cosas materiales muy simples fueron conducidos los niños a campos más amplios de investigación y a la disciplina intelectual, que es el acompañamiento de tales procesos. Mencionaré simplemente el experimento

con que comienza el trabajo. Consiste en hacer el precipitado de greda, que se usa para limpiar los metales. Los niños, con aparatos sencillos, precipitan en el agua el carbonato de calcio, y desde estos comienzos llegan hasta estudiar los procesos por los cuales las rocas de diversas clases, ígneas, sedimentarias, etc., han sido formadas sobre la superficie de la Tierra y sobre los lugares que ocupan. Después, se acude a la geografía de los Estados Unidos, Hawai y Puerto Rico; a los efectos de estas diversas clases de roca, en su configuración variada, sobre las ocupaciones humanas; de tal modo, que esta información geológica llega a envolver la vida del hombre en el tiempo actual. El niño ve y siente la estrecha conexión entre estos procesos geológicos que tuvieron lugar hace muchos siglos y las condiciones físicas que determinan las ocupaciones industriales del día.

De todas las posibilidades implícitas en este asunto, «La escuela y la vida del niño», sólo he escogido una, porque he encontrado que es la que ofrece a la gente más dificultad y confusión. Se puede estar dispuesto a admitir que sería más deseable que la escuela fuese un lugar donde el niño pudiera realmente vivir y obtener una experiencia de la vida que pudiera deleitarle, y a la que encontrase sentido por sí mismo. Pero entonces oiremos esta pregunta: ¿Cómo sobre esta base podrá el niño recibir la información

necesaria? ¿Cómo recibirá la disciplina requerida? Sí, hemos llegado a esto; a que a muchos, si no a la mayor parte, el proceso normal de la vida se les aparece como incompatible con la obtención de la información y la disciplina. Por eso he procurado de un modo muy general e inadecuado (porque solamente la escuela misma, en su labor diaria, pudiera dar una visión detallada y suficiente), de cómo se resuelve el problema, de cómo es posible apoyarlo sobre los instintos rudimentarios de la naturaleza humana y, proporcionando un medio adecuado, dirigir así su expresión no solamente para facilitar y enriquecer el desenvolvimiento del niño individual, sino también para obtener los resultados y promoverlos más allá de la información y disciplina técnicas, que han sido los ideales de la educación en el pasado.

Pero aun cuando yo he seleccionado este modo especial de aproximación (como una concesión al problema casi universalmente planteado), no quiero dejar el tema en esta condición, más o menos negativa y explicatoria. La vida es la gran cosa después de todo; la vida del niño a su tiempo y a su medida, no menos que la vida del adulto. Sería extraño verdaderamente que la atención seria e inteligente a lo que el niño necesita *ahora* y a lo que es capaz en el sentido de una vida rica, eficaz y amplia, pudiese entrar en conflicto con las necesidades de la vida poste-

rior adulta. «Déjesenos vivir con nuestros niños», significa ciertamente, en primer lugar, que nuestros niños deben vivir—no que sean dificultados y sofocados por toda clase de condiciones que no tienen ni la más remota consideración de la vida presente del niño—. Si buscamos el reino de los cielos, pedagógicamente hablando, todo lo demás se nos dará por añadidura; lo cual quiere decir, si lo interpretamos bien, que si nos identificamos con los instintos reales y con las necesidades de la infancia, y procuramos solamente su plena afirmación y crecimiento, la disciplina, la información y la cultura del adulto vendrán a su debido tiempo.

Hablando de la cultura, noto que en cierto modo sólo he aludido al lado exterior de la actividad infantil—sólo de la expresión externa que nos impulsa a decir, hacer, encontrar y crear—. El niño real, no hay que decirlo, vive en el mundo de los valores imaginativos y de las ideas, las cuales encontrarán sólo una imperfecta encarnación exterior. Oímos hablar ahora mucho del cultivo de la «imaginación» del niño. Destruiríamos mucho de nuestra propia labor si creyéramos que la imaginación es una parte especial del niño, que encuentra su satisfacción en alguna dirección particular—hablando generalmente, en la de lo irreal y fantástico, el mito y el cuento—. ¿Por qué somos

tan duros de corazón y tan lentos para creer? La imaginación es el medio en que vive el niño. Para él hay siempre en todas las cosas que ocupan su espíritu un plus de valor y de significación. La cuestión de las relaciones entre la escuela y la vida del niño, es en su raíz simplemente esto: ¿prescindiremos de esta nativa actitud y tendencia, abandonando al niño vivo y atendiendo a la imagen muerta que hemos erigido, o le proporcionaremos el pleno juego y satisfacción? Si creemos en la vida, y en la vida del niño conjuntamente, entonces todas las ocupaciones y usos del lenguaje, toda la historia y la ciencia, serán instrumentos y materiales de cultura para su imaginación, y mediante ésta a la riqueza y ordenación de su vida. Donde nosotros vemos ahora solamente la acción exterior y el producto patente, detrás de todos los resultados visibles está la coordinación de la actitud mental, la visión simpática y ampliada, el sentimiento del poder creciente y la habilidad voluntaria para identificar la visión propia y la capacidad con los intereses del mundo y del hombre. A menos que la cultura sea un pulimento superficial, una chapa de caoba sobre madera común, seguramente habrá de ser esto el desenvolvimiento de la imaginación en flexibilidad, alcance y simpatía, hasta que la vida que el individuo vive esté informada por la vida de la naturaleza y la sociedad. Cuando la natu-

raleza y la sociedad puedan vivir en la escuela, cuando las formas y los instrumentos de la cultura estén subordinados a la substancia de la experiencia, entonces habrá una oportunidad para esta identificación, y la cultura será el pasaporte democrático.

EL DESPILFARRO EN LA EDUCACIÓN

III

El despilfarro en la educación

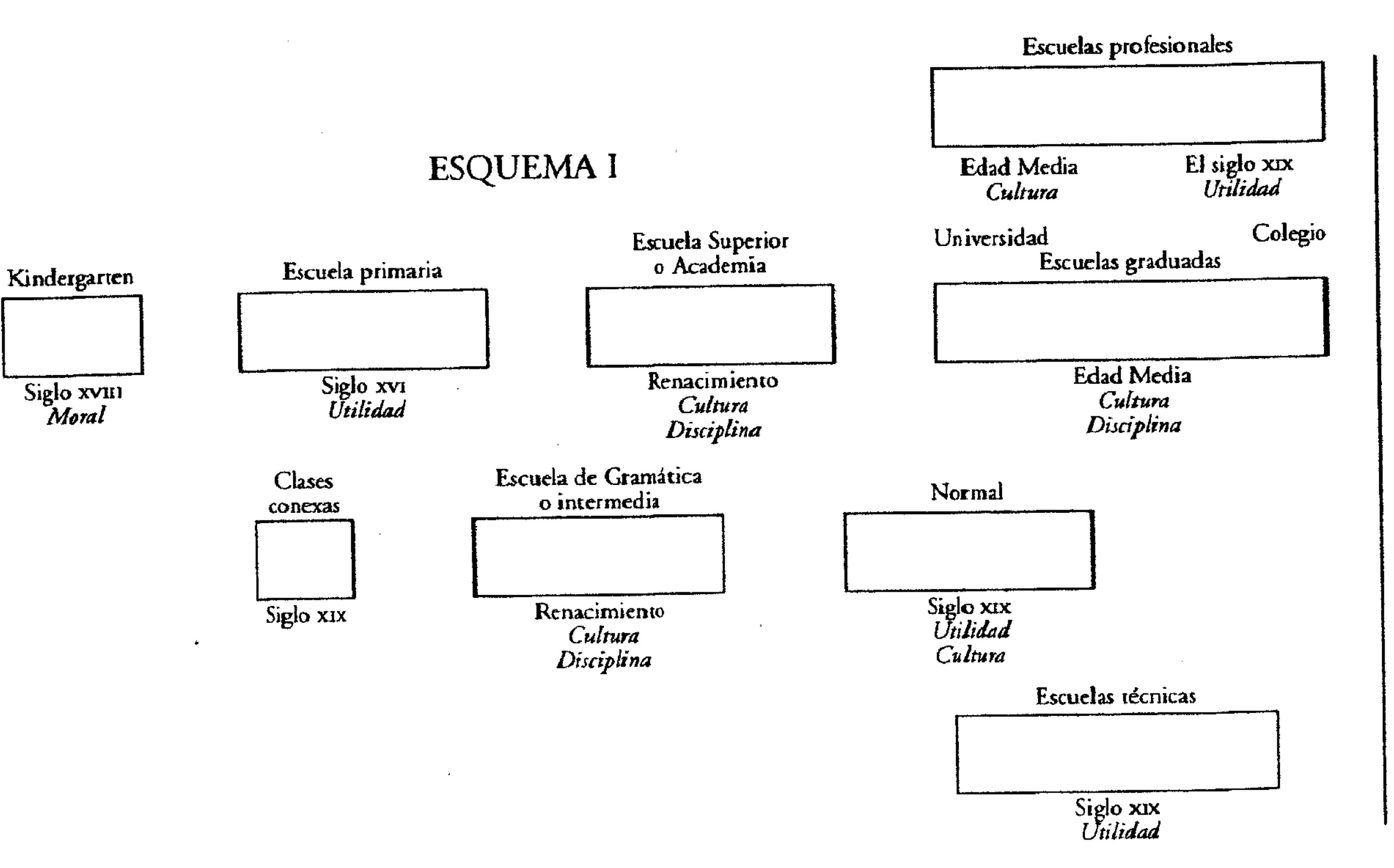
El tema anunciado para hoy es «El despilfarro en la educación». Quisiera exponer antes brevemente sus relaciones con las dos conferencias anteriores. La primera se refería a la escuela en su aspecto social y la organización que tiene que sufrir para hacerla eficaz en las presentes condiciones sociales. La segunda se refería a la escuela en relación con el desenvolvimiento individual. Ahora bien; la tercera se refiere a la escuela en sí misma como una institución, lo mismo en relación con la sociedad que con sus propios miembros: los niños. Se refiere a la cuestión de organización, porque todo despilfarro es el resultado de la falta de ella, porque el motivo que inspira la organización es la promoción de la economía y de la eficacia. Esta cuestión no es igual a la del despilfarro del dinero o de las cosas. Estas materias

tienen su importancia; pero el despilfarro más transcendental es el de la vida humana, la vida del niño mientras está en la escuela, y luego a causa de una preparación inadecuada y pervertida.

Así es que, cuando hablamos de organización, no pensamos libremente en lo externo, en lo que suele llamarse el «sistema escolar», el *school board*, el superintendente y la formación, elección y promoción de los maestros, etc. Todas estas cosas entran en ella, pero la organización fundamental es la de la escuela misma como una comunidad de individuos en relación con otras formas de la vida social. Todo despilfarro es debido al aislamiento. La organización no es más sino poner las cosas en conexión unas con otras para que actúen fácil, flexible y plenamente. Por consiguiente, al hablar de este problema del despilfarro en la educación, deseo llamar vuestra atención hacia el aislamiento de las diversas partes del sistema escolar, a la falta de unidad en las aspiraciones de la educación, a la falta de coherencia en sus estudios y en sus métodos.

He trazado un esquema (I) que puedo poner ante vuestros ojos mientras hablo del aislamiento del sistema escolar, ganando así, y economizándome explicaciones verbales. Un amigo mío muy paradójico dice que nada hay tan obscuro como una ilustración, y es muy posible que mi tentativa para ilustrar este punto pruebe sim-

ESQUEMA I


Escuelas profesionales
Edad Media
Cultura
El siglo XIX
Utilidad
Kindergarten
Siglo XVIII
Moral
Escuela primaria
Siglo XVI
Utilidad
Escuela Superior
o Academia
Renacimiento
Cultura
Disciplina
Universidad
Colegio
Escuelas graduadas
Edad Media
Cultura
Disciplina
Clases
conexas
Siglo XIX
Escuela de Gramática
o intermedia
Renacimiento
Cultura
Disciplina
Normal
Siglo XIX
Utilidad
Cultura
Escuelas técnicas
Siglo XIX
Utilidad

plemente la verdad de la afirmación de mi amigo.

Los bloques representan los diversos elementos del sistema escolar y aspiran a indicar toscamente la cantidad de tiempo concedida a cada división, y también la desproporción, en tiempo y en materias de estudio, de las partes individuales del sistema. Con cada grupo se indican las condiciones históricas en que se despierta y regula el ideal.

El sistema escolar, en su conjunto, se ha desenvuelto totalmente. Durante la Edad Media fué esencialmente un claustro de escuelas profesionales—especialmente de derecho y teología—. Nuestra actual Universidad procede de la Edad Media. No diremos que sea al presente una institución medieval, pero tiene sus raíces en la Edad Media, y no ha desterrado las tradiciones medievales relativas a la cultura.

El kindergarten, al nacer en el siglo XIX, fué una unión de la crianza en el hogar y de la filosofía de Schelling; un tejido de los juegos y recreo a que los niños se entregaban con sus madres, con la filosofía altamente romántica y simbólica. Los elementos que proceden del estudio actual de la vida del niño—la continuación de la *nursery*—han conservado una fuerza vital en la educación; los factores schellingnescos fueron un obstáculo entre ella y el resto del sistema escolar hasta llevarla al aislamiento.

La línea seguida hasta el fin indica que hay

una cierta interferencia entre el kindergarten y la escuela primaria; porque, en tanto que la escuela primaria permanece en espíritu extraña a los intereses naturales de la vida del niño, fué aislada del kindergarten de tal modo que es un problema, al presente, introducir los métodos del kindergarten en la escuela primaria: el problema de las llamadas clases de conexión. La dificultad es la de que los dos no son uno desde el principio. Para conseguir una conexión, el maestro tiene que romper los muros en vez de entrar por las puertas.

Del lado de las aspiraciones, el ideal de los kindergarten fué el desenvolvimiento moral del niño, más bien que la instrucción o la disciplina; ideal tan acusado a veces, que ha llegado al sentimentalismo. La escuela primaria sufrió realmente del movimiento popular del siglo XVI, cuando paralelamente a la invención de la imprenta y al desenvolvimiento del comercio, surgió la necesidad de saber leer, escribir y dibujar. La aspiración fué claramente práctica; fué la de utilidad; obtener el dominio de aquellos instrumentos, los símbolos de la cultura, no por cuenta de la cultura misma, sino porque daban acceso en la vida a carreras en otro caso cerradas.

La división siguiente en la escuela primaria es la escuela de gramática. El término no es muy usual en los Estados occidentales, pero sí en los orientales. Nos retrotrae a los tiempos del rena-

cimiento de la cultura—un poco anteriores quizá al conjunto de condiciones de las cuales se originó la escuela primaria, y aun cuando contemporánea, con un ideal diferente—. Está ligada con el estudio del lenguaje en su más elevado sentido, porque en los tiempos del Renacimiento el latín y el griego relacionaron a los pueblos con la cultura del pasado, con el mundo romano y griego. Las lenguas clásicas fueron los únicos medios de escapar de las limitaciones de la Edad Media. Así surgió el prototipo de la «escuela de gramática», más liberal que la Universidad, de carácter tan ampliamente profesional, porque el propósito fué poner en manos del pueblo la llave de la antigua cultura, para que el hombre pudiera ver el mundo con un horizonte más amplio. El objeto fué primariamente la cultura, y secundariamente la disciplina. Representa mucho más que las actuales escuelas de gramática. El elemento liberal del colegio fué el que, extendiéndose, descendió a la academia y a la escuela superior. Así, la escuela secundaria es todavía en parte un colegio de grado inferior, y en parte un recuento de las utilidades de la escuela elemental.

Se nos ofrecen, por tanto, dos productos del siglo XIX: las escuelas técnicas y las normales. Las escuelas de tecnología, ingeniería, etc., son desde luego, principalmente, el desenvolvimiento de la actividad industrial del siglo XIX, como

la escuela primaria lo fué de la que se promovió en el siglo XVI. Las escuelas normales surgen de la necesidad de preparar los maestros, con la idea de la preparación profesional en parte, y en parte también con la de su cultura.

Sin acudir a más detalles, podemos considerar nuestro sistema escolar, tal como aparece en el esquema, dividido en ocho partes diferentes, todas las cuales surgen históricamente en diferentes tiempos, proponiéndose diferentes ideales y utilizando, por tanto, diferentes métodos. No pretendo sostener que todo el aislamiento, toda la separación que ha existido en el pasado entre las diferentes partes del sistema escolar, persistan todavía. Debemos, sin embargo, reconocer que nunca han sido ligados en un todo completo. El gran problema de la educación, en su aspecto administrativo, es el de cómo unir estas diferentes partes.

Consideremos las escuelas profesionales para maestros—las escuelas normales—. Estas ocupan al presente una posición algo anómala, intermedia entre la escuela superior y el colegio, que exige la preparación que puede proporcionar la escuela superior y una cierta suma de la labor del colegio. Están aisladas de las materias superiores de estudio, puesto que, en su conjunto, su objeto ha sido adiestrar a las personas en el *cómo* más bien que en el *qué* enseñar; mientras que, si acudimos al colegio, encontraremos

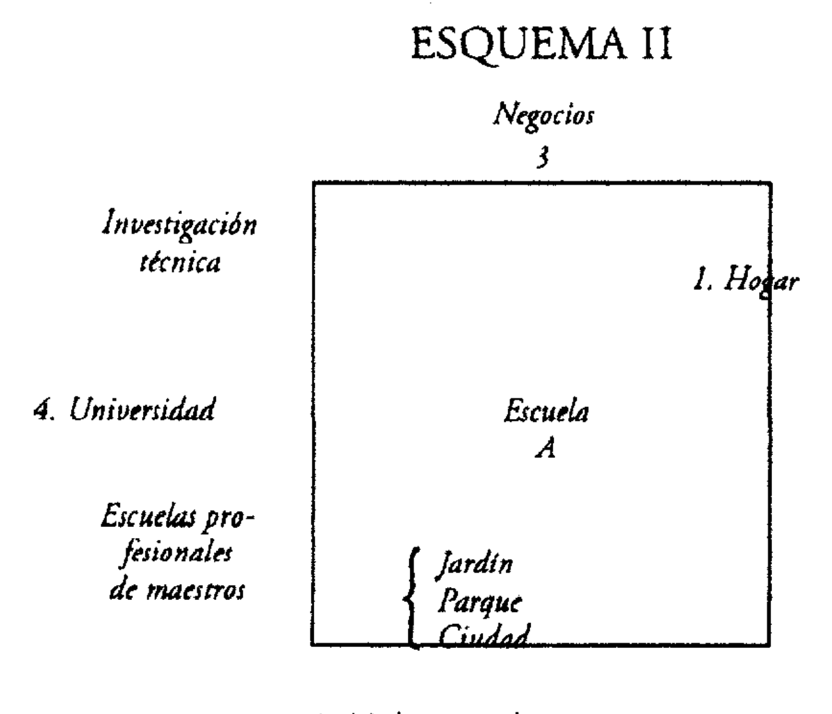
la otra mitad de este aislamiento—aprender *lo que* se enseña con casi menosprecio de los métodos de enseñanza—. El colegio está apartado del contacto con los niños y los jóvenes. Sus miembros han olvidado en gran parte su propia infancia, se han hecho eventualmente profesores, con una gran cantidad de contenido de saber a su disposición y un escaso conocimiento de cómo está esto relacionado con el espíritu de aquellos a quienes se enseña. En esta distinción, entre lo que se ha de enseñar y en cómo enseñarlo, ambos lados sufren con la separación.

Es interesante seguir de cerca la relación mutua entre las escuelas primarias, las de gramática y las superiores. La escuela elemental se ha ampliado y ha abarcado muchas materias que antes se estudiaban en escuelas de gramática de la Nueva Inglaterra. La escuela superior ha aumentado sus exigencias. El latín y el álgebra habían sido exigidos en los grados superiores, de modo que el séptimo y octavo son, después de todo, lo único que ha quedado de la escuela de gramática. Son una especie de conjunto amorfo, un sitio donde van, en parte, a aprender lo que ya saben (a leer, escribir y dibujar), y en parte una preparación para la escuela superior. Su nombre, en ciertas partes de Nueva Inglaterra, fué el de «Escuelas intermedias». El término fué feliz: la labor fué simplemente intermedia entre

algo que ha sido y algo que va a ser, sin significación propia alguna.

Lo mismo que las partes están separadas, difieren los ideales—desenvolvimiento moral, utilidad práctica, cultura general, disciplina y adiestramiento profesional—. Estas aspiraciones están cada una de ellas especialmente representadas en alguna parte distinta del sistema de educación, y con la creciente interacción de las partes, se supone que cada una proporcionará una cierta suma de cultura, disciplina y utilidad. Pero la falta de unidad fundamental es comprobada en el hecho de que todavía se consideran buenos unos estudios para la disciplina y otros para la cultura; la geografía en parte para la utilidad y en parte para la cultura, y así sucesivamente. Se disipa la unidad de la educación y los estudios se hacen centrífugos; así, este estudio para asegurar este fin, aquél para asegurar el otro, hasta que el conjunto se convierte en un puro compromiso y transacción entre aspiraciones contrarias, estudios divergentes. El gran problema de la educación, en su lado administrativo, es asegurar la unidad del conjunto, substituyendo a una mera sucesión de partes más o menos desligadas e inconexas, y reducir así el despilfarro que surge del rozamiento, de la reduplicación y transiciones que no son propiamente puentes.

ESQUEMA II



En este segundo diagrama (II) deseo sugerir que, realmente, el único modo de unir las partes del sistema es ligar a todas ellas con la vida. Sólo conseguiremos una unidad artificial mientras limitemos nuestra mirada al sistema escolar mismo. Debemos mirarlo como una parte de un conjunto más amplio de vida social. El bloque (A), en el centro, representa el sistema escolar como un conjunto.

A un lado vemos el hogar (1), y dos flechas deberían representar el libre juego de influjos, materiales e ideas entre la vida del hogar y la de la escuela. Debajo (2), tenemos la relación entre el medio natural, el gran campo de la geografía en el sentido más amplio de la palabra. El edifi-

cio escolar tiene a su alrededor un medio natural. Debe ser un jardín, y los niños deben ser llevados del jardín a los campos de los alrededores y luego al campo abierto, con todos sus hechos y fuerzas. Encima (3), está representada la vida de los negocios, de la actividad y la necesidad del libre juego entre la escuela y las necesidades y fuerzas de la industria. Al otro lado (4), está la Universidad propiamente dicha, con sus diversas fases, sus laboratorios, sus recursos bibliográficos, museos y escuelas profesionales.

Desde el punto de vista del niño, la gran disipación en la escuela procede de su incapacidad para utilizar las experiencias que obtiene fuera de ella de un modo completo y libre, dentro de la escuela misma; al mismo tiempo, es incapaz de aplicar a la vida diaria lo que está aprendiendo en la escuela—su aislamiento de la vida—. Cuando el niño entra en la escuela, tiene que desterrar de su espíritu una gran parte de las ideas, intereses y actividades, que predominan en su lugar y en su vecindad. Así la escuela, siendo incapaz de utilizar su experiencia diaria, se pone a trabajar penosamente en otro sentido y por una gran variedad de medios para despertar en los niños un interés por los estudios escolares. Visitando yo la ciudad de Moline, hace unos cuarenta años, el superintendente me dijo que había encontrado muchos niños todos los años que se sorprendían al saber que el río Mi-

sisipí, del libro de texto, tenía algo que ver con la corriente de agua que pasaba entre sus casas. La geografía, como simple materia de estudio en la escuela, no despertará en muchos niños la convicción de que todas las cosas no son sino una exposición más formal y definida de los hechos que ellos ven, sienten y tocan diariamente. Cuando pensamos que vivimos todos sobre la tierra, que vivimos en una atmósfera, que nuestras vidas están penetradas en cada punto por los influjos del suelo, de la flora y de la fauna, por la luz y el calor, y pensamos entonces en lo que ha sido el estudio de la geografía, formaremos una idea típica del abismo existente entre la experiencia diaria del niño y los materiales aislados proporcionados en gran medida por la escuela. Este no es sino un ejemplo, y sobre el cual debemos reflexionar la mayor parte de nosotros, y no tener la presente artificialidad de la escuela como otra cosa que un expediente transitorio impuesto por la necesidad.

Aunque pueda haber conexión orgánica entre la escuela y la vida, no significa esto que la escuela deba preparar al niño para ningún asunto particular, sino que debería haber una conexión natural de la vida diaria del niño con el medio activo que le circunda, y que es propio de la escuela clarificar y liberalizar esta conexión, traerla a conciencia, no mediante la introducción de estudios especiales, como la geografía

comercial y la aritmética, sino conservando vivos los lazos ordinarios de relación. La regla de interés compuesta y de participación no está ya probablemente en muchas aritméticas actuales, aun cuando en la generación anterior los autores de libros de texto creyeron que si la dejaban fuera, no venderían sus libros. Esta regla procede ya del siglo XVI. Aún no se conocían las grandes Compañías financieras, y como el comercio con las Indias se desenvolvía cada vez más, se hacía necesaria una acumulación de capital para manejarlo. Un hombre diría: «Yo aporto esta cantidad por seis meses», y otro «ésta por dos años», y así sucesivamente. Reunidos así todos estos capitales se llegaba a reunir lo necesario para las empresas comerciales. Naturalmente, entonces la regla de compañía fué enseñada en las escuelas. Se inventó la Compañía; desapareció ésta luego, pero los problemas relativos a ella subsistieron en las aritméticas durante doscientos años. Subsistieron mucho tiempo después de cesar su utilidad práctica, a cuenta de la disciplina mental. Siguen siendo los difíciles problemas que todos conocemos. Una gran cantidad de lo que figura ahora en las aritméticas con el nombre de tanto por ciento, es de la misma naturaleza. Los niños de doce y trece años de edad, batallan con los cálculos de pérdidas y ganancias y las diversas formas del descuento bancario, de las cuales hace ya tiempo que prescin-

dieron los banqueros. Y cuando se indica que los negocios no se realizan hoy de esa manera, volvemos a oír hablar de la «disciplina mental». Y, sin embargo, hay plenitud de conexiones reales entre la experiencia del niño y la situación actual de los negocios, que necesitarían ser utilizadas e iluminadas. El niño estudiaría su aritmética y su geografía comerciales, no como cosas aisladas en sí mismas, sino con referencia al medio social. La juventud necesita ser familiarizada con la banca, como un factor de la vida moderna, con lo que hace y cómo lo hace, y entonces los procedimientos aritméticos más importantes tendrían alguna significación; lo contrario ocurre con el tiempo absorbido con los martirizadores ejemplos del tanto por ciento, los pagos parciales, etc., que se encuentran en todas nuestras aritméticas.

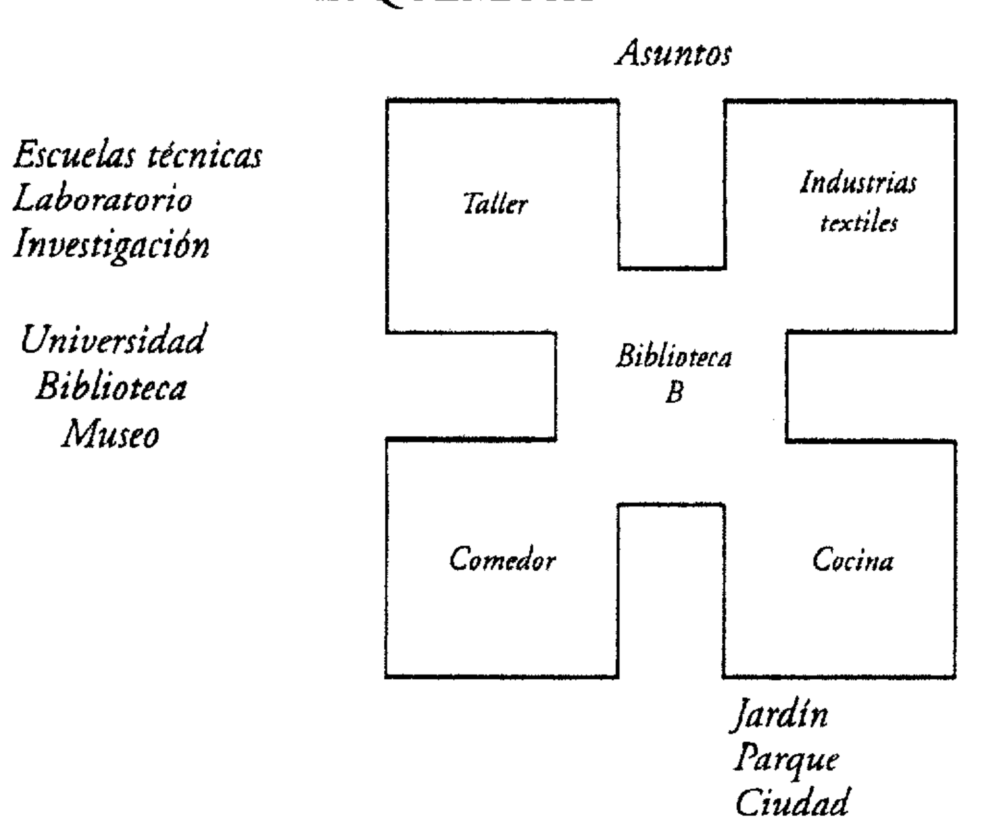
La conexión con la Universidad, tal como está indicada en este esquema, no necesita ampliación. Deseo indicar simplemente que debe haber una libre interacción entre todas las partes del sistema escolar. Hay mucho de trivial en los estudios de la educación elemental y secundaria. Cuando lo investigamos, nos encontramos con una gran abundancia de hechos enseñados que no son hechos y que han de ser olvidados después. Ahora bien, ocurre esto porque las partes «inferiores» de nuestro sistema no están en conexión vital con las «superiores». La Universi-

dad o el colegio, en su idea, son unos lugares de investigación donde ésta se realiza, un centro de bibliotecas y museos, donde se reúnen los mejores recursos del pasado y se conservan y se organizan. Sin embargo, lo mismo que en la escuela, en la Universidad el espíritu de investigación sólo puede ser alcanzado mediante y con la actitud de la investigación. El discípulo debe aprender lo que tiene significación, lo que amplía su horizonte, en vez de meras trivialidades. Debe familiarizarse con las verdades, no con las cosas que como tales fueron consideradas hace cincuenta años, o que son tomadas como interesantes por la incomprensión de un maestro parcialmente educado. Es difícil ver cómo pueden ser alcanzados estos fines de otro modo que estando en completa interacción las partes más avanzadas del sistema educativo con las más rudimentarias.

El esquema adjunto (III) es una ampliación del segundo. El edificio escolar se ha extendido, por decirlo así, permaneciendo idéntico el medio ambiente, el hogar, el jardín y el campo, la relación con la vida de los negocios y con la Universidad. El objeto es mostrar lo que la escuela debe llegar a ser para salir de su aislamiento y asegurar la conexión orgánica con la vida social, de la cual hemos hablado. No es nuestro plan arquitectónico de edificio escolar lo que pretendemos ofrecer, sino una representación diagra-

mática de la idea que necesitamos encarnar en el edificio escolar. En el lado izquierdo vemos el comedor y la cocina; arriba, el taller de madera y metales y el salón de industrias textiles, la costura y el tejido. El centro representa la manera según la cual todo viene a concentrarse en la biblioteca; es decir, en una colección de los recursos intelectuales de todos géneros, que iluminan el trabajo práctico y que le dan sentido y valor liberal. Si los cuatro ángulos representan la práctica, el interior representa la teoría de las actividades prácticas. En otras palabras: el objeto de estas formas de la práctica en la escuela

ESQUEMA III



no se encuentra principalmente en ellas mismas, ni en la habilidad técnica de cocineros, tejedores, carpinteros o albañiles, sino en su conexión del lado social con la vida exterior; mientras que desde el punto de vista individual responden a la necesidad que el niño tiene de la acción, de la expresión, del deseo de hacer algo, de ser constructor y creador, en vez de simplemente pasivo y conformista. Su gran significación está en guardar el equilibrio entre el aspecto social y el individual—el esquema simboliza especialmente la conexión con lo social—. A un lado está el hogar. ¡Qué naturalmente van y vienen las líneas de conexión entre el hogar y la cocina o las industrias textiles de la escuela! El niño puede desenvolver lo que aprende en el hogar y utiliza en la escuela, y las cosas aprendidas en la escuela las aplica al hogar. Estos son los dos grandes remedios para romper el aislamiento, para conseguir la conexión—para que el niño vaya a la escuela con toda la experiencia alcanzada fuera de ella, y para que la abandone luego con algo que tenga uso inmediato en su vida diaria—. El niño acude a la escuela tradicional con un cuerpo saludable y un espíritu más o menos disgustado, aunque realmente no lleva a la escuela su espíritu juntamente con su cuerpo; lo deja tras sí, porque no hay modo de usarlo en la escuela. Si tiene un espíritu puramente abstracto, podrá llevarlo consigo a la escuela; pero si es concreto,

interesado por las cosas particulares, a menos que estas cosas se lleven también a la escuela, su espíritu permanecerá ocioso e inactivo. Lo que necesitamos es que el niño vaya a la escuela con todo su espíritu y todo su cuerpo, y deje la escuela con un espíritu más lleno y un cuerpo más saludable. Y hablando del cuerpo, debe entenderse que, aun cuando no hay gimnasia en el diagrama, la vida activa que lo envuelve por sus cuatro costados determina un constante ejercicio físico, mientras que nuestros gimnasios propiamente dichos se ocupan solamente de la debilidad particular de los niños y de su corrección e insisten más conscientemente en formar un cuerpo perfecto como vivienda de un espíritu perfecto.

Que el comedor y la cocina se conexionan con el país y sus procesos y productos, apenas hay que decirlo. El arte de la cocina puede ser enseñado de manera que no tenga conexión con la vida del campo ni con la ciencia, que encuentran su unidad en la geografía. Quizás se haya enseñado realmente sin preocuparse de estas conexiones. Pero todos los materiales que se usan en la cocina proceden del campo, vienen del suelo, han sido nutridos con los influjos de la luz y del agua y representan una gran variedad de ambientes locales. Mediante esta conexión extendida desde el jardín al mundo entero, el niño encuentra su más natural introducción en el es-

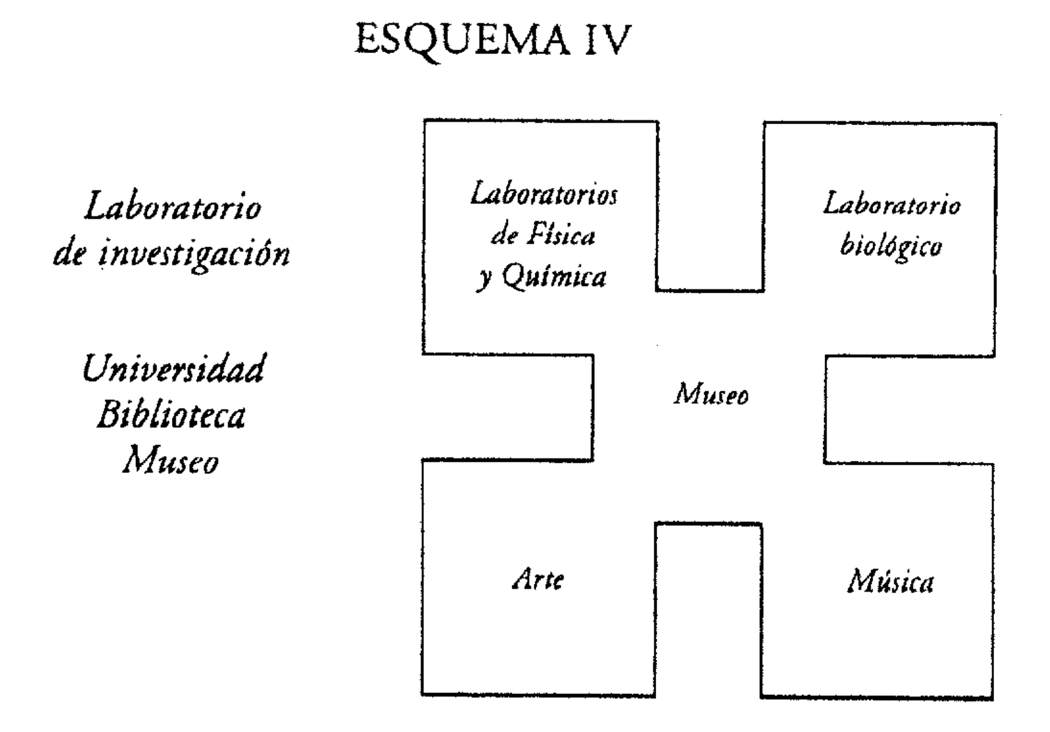
tudio de las ciencias. ¿Dónde crecen estas cosas? ¿Qué fué necesario para su crecimiento? ¿Qué relación tienen con el suelo? ¿Cuál es el efecto de las diversas condiciones climatéricas? Y así sucesivamente. Todos sabemos lo que fué la antigua botánica: por una parte, coleccionar flores que eran hermosas, prensarlas y adornarlas; por otra parte, dividir estas flores en piezas y dar nombres técnicos a las diversas partes, señalando todas sus hojas y nombrando sus diferentes contornos y formas. Fué un estudio de las plantas sin ninguna referencia al suelo, al país ni al desenvolvimiento. En contraste con éste, surge un estudio real de las plantas tomadas en su medio natural y también en sus usos, no simplemente como alimento, sino en todas sus adaptaciones a la vida social del hombre. El arte culinario se convierte también en una introducción más natural para el estudio de la química, proporcionando al niño también aquí algo que puede tener algún valor real para su experiencia diaria. Yo oí decir una vez a una dama muy inteligente que no comprendía cómo pudiera enseñarse la ciencia a los niños muy pequeños, porque no veía la manera cómo pudieran ellos comprender los átomos y las moléculas. En otras palabras: como no veía cómo los hechos más abstractos pudieran ser presentados al niño independientemente de su experiencia diaria, tampoco podía comprender cómo habría

de enseñarse la ciencia. Antes de sonreírnos de esta observación, debemos preguntarnos a nosotros mismos si esta señora está sola en su posición, o si formula solamente lo que se practica en la mayor parte de nuestras escuelas.

Las mismas relaciones con el mundo exterior se encuentran en el taller de carpintería y en el de materias textiles. Se conexionan con el campo, como fuente de esos materiales; con la física como la ciencia de la energía aplicada; con el comercio y la distribución de los productos, con el arte y el desenvolvimiento de la arquitectura y la decoración. Tienen también una conexión íntima con la Universidad, por el lado de sus escuelas técnicas y de ingeniería, con los laboratorios y con sus métodos y resultados científicos. Volvamos al rectángulo central, designado como biblioteca (esquema III, A): si imaginamos salas que estén la mitad en los cuatro ángulos y la otra mitad en la biblioteca, tendremos idea de las aulas de recitación. Estas son el lugar adonde los niños aportan las experiencias, los problemas, las cuestiones, los hechos particulares que han encontrado y los discuten de modo que pueda arrojarse sobre ellos nueva luz, particularmente la nueva luz que procede de las experiencias de los otros, la sabiduría acumulada del mundo—simbolizada en la biblioteca—. Aquí está la relación orgánica de la teoría con la práctica; el niño no hace simplemente las co-

sas, sino que tiene también la *idea* de lo que hace; que obtenga desde el principio alguna concepción intelectual que entre en su práctica y la enriquezca; entretanto, todas las ideas encontrarán, directa o indirectamente, alguna aplicación en la experiencia y algún efecto en la vida. Esto, no hay que decirlo, fija la posición del «libro» de lectura en la educación. Dañoso si se le toma como sustituto de la experiencia, es muy importante si se le utiliza para interpretarla y extenderla.

ESQUEMA IV



El otro esquema (IV) ilustra precisamente la misma. Ofrece el piso alto simbólico de esta escuela ideal. En los ángulos de detrás están los laboratorios; en los de delante están los estudios para las artes gráficas y acústicas. La cuestión

de los problemas químicos y físicos, que surgen en la cocina y el taller, se recogen en los laboratorios para desenvolverlos. Por ejemplo, esta semana pasada, uno de los grupos de los niños mayores, hacía trabajos prácticos de tejido, que implicaban el empleo del huso, y éste a su vez planteaba problemas de mecánica. De la misma manera, las plantas que el niño tiene que utilizar en la cocina, ofrecen las bases para un interés concreto en botánica y pueden tomarse como objeto de estudio en sí mismas. En cierta escuela de Boston el estudio de las ciencias fué centrado durante varios meses alrededor del crecimiento de la planta del algodón, y, sin embargo, algo nuevo se aportaba cada día. Esperamos hacer algo semejante con todos los tipos de plantas que proporcionan materiales para la costura y el tejido. Estos ejemplos espero que sugieran la relación que los laboratorios mantienen con el resto de la escuela.

El dibujo y la música, o sea las artes gráficas y las acústicas, representan la culminación, la idealización, el punto más elevado de refinamiento de la labor realizada. Creo que todo el que no tenga una visión del asunto completamente literaria reconocerá que las artes genuinas se desenvuelven de la labor del artesano. El arte del Renacimiento fué grande porque surgió de las artes manuales de la vida. La escuela debe observar bien esta relación. El lado exclusiva-

mente del artesano es muy estrecho, pero el mero arte, tomado por sí mismo y cogido desde fuera, tiende a hacerse forzado, vacío, sentimental. No supongo, desde luego, que toda labor de arte deba ser correlativa en detalles a todo el resto de la labor de la escuela, sino simplemente que un espíritu de unión da vitalidad al arte y profundidad y riqueza al resto de la labor. Todo arte implica órganos físicos, el ojo y la mano, el oído y la voz, y, sin embargo, es algo más que la mera actividad técnica exigida por los órganos de expresión. Implica una idea, un pensamiento, un modo espiritual de explicarse las cosas y, sin embargo, no se trata tampoco de un número de orden con propia substantividad. Es una unión viva del pensamiento y del instrumento para la expresión. Esta unión está simbolizada diciendo que en la escuela ideal la labor artística pudiera considerarse como la misma del taller, pasada por el alambique de la biblioteca y el museo.

Tómese la sala de industrias textiles como un ejemplo de tal interés. Estoy hablando de una escuela que espero tener en el futuro. El hecho básico en aquella sala es el de que se trata de un taller donde se hacen cosas de costura, hilado y tejido. Los niños se ponen en conexión inmediata con los materiales, con diversas fábricas de seda, algodón, lino y lana. La información va apareciendo en conexión con los materiales,

y su origen, su historia, su adaptación a usos particulares y las máquinas de diversos géneros, mediante las cuales se utilizan lo materiales brutos. La disciplina surge con la conducta ante los problemas manejados, a la vez teóricos y prácticos. ¿De dónde surge la cultura? En parte, por ver todas estas cosas reflejadas a través del medio de sus condiciones y asociaciones científicas e históricas,y de aquí que el niño aprenda a apreciarlas como adquisiciones técnicas, como pensamientos precipitados en acción, y, en parte, por la introducción de la idea de arte en la sala misma. En la escuela ideal ocurrirán las cosas un poco del modo siguiente: primero, un museo industrial completo, que ofrezca ejemplos de materiales en diversos momentos de la manufactura y los instrumentos, desde el más simple al más complejo, usados en su manejo; después, una colección de fotografías y pinturas, ilustrando los paisajes y escenas de donde proceden estos materiales, sus hogares nativos y sus centros manufactureros. Tal colección será una lección viva y continua de síntesis del arte, de la ciencia y de la industria. Habrá también ejemplos de las formas más perfectas de los trabajos textiles, italianas, francesas, japonesas y orientales. Habrá objetos que ilustren, motivos de dibujos y decoración que han entrado en la producción. La literatura prestará su contribución para la representación idealizada de las industrias

históricas—como Penélope en la Odisea—, porque son clásicos en la literatura solamente porque su carácter es una encarnación adecuada de cierta fase industrial de la vida social. Así, desde Homero hasta el presente, hay una serie continua de hechos relacionados, que han sido traducidos en términos de arte. La música tiene también su parte, desde la canción del escocés en el torno hasta la canción de la rueca de Margarita o la de Senta, de Wagner. El taller llega a ser un museo de representaciones que atraen la mirada. No sólo habría materiales bellos, maderas y dibujos, sino que habría una sinopsis de la evolución histórica de la arquitectura en sus dibujos y representaciones.

He procurado indicar cómo puede conexionarse la escuela con la vida, de tal modo que la experiencia ganada por el niño de un modo familiar y cotidiano, pueda ser desenvuelta y usada en la escuela, y que lo que en ésta aprenda el niño pueda ser a su vez llevado y aplicado en la vida diaria, haciendo de la escuela un todo orgánico, en vez de un compuesto de partes aisladas. Desaparece, así, el aislamiento de los estudios, así como de partes del sistema escolar. La experiencia tiene sus aspectos geográfico, artístico y literario, y su lado científico e histórico. Todos los estudios surgen de los diversos aspectos de la tierra y de la vida. No tenemos una serie de tierras estratificadas, una de las

cuales sea matemática, otra física, otra histórica, y así sucesivamente. No podríamos vivir mucho tiempo en ninguna de ellas, tomada aisladamente. Vivimos en un mundo donde todos los aspectos están ligados. Todos los estudios son desenvolvimientos de relaciones que se dan en el gran mundo común. Cuando el niño vive en relaciones variadas, pero concretas y activas con el mundo común, sus estudios son naturalmente unificados. No es, entonces, un problema el relacionar los estudios. No tendrá el maestro que acudir a toda clase de recursos para tejer una lección de aritmética con otra de historia o cosa semejante. Relaciónese la escuela con la vida y todos los estudios estarán necesariamente relacionados.

Además, si la escuela está relacionada en su conjunto con la vida como un todo, sus varias aspiraciones e ideales—cultura, disciplina, información, utilidad—dejan de ser variantes, para cada uno de los cuales se selecciona un estudio determinado. El desenvolvimiento del niño en la dirección de la capacidad y el servicio social, y su unión más amplia y vital con la vida, se convierten en la aspiración unificadora, y la disciplina, la cultura y la información se colocan en su lugar como fases de este desenvolvimiento.

Deseo decir todavía unas palabras acerca de las relaciones de nuestra escuela particular con la Universidad. El problema consiste en unifi-

car, en organizar la educación, en reunir todos sus diversos factores, poniéndolos como un todo en unión orgánica con la vida diaria. Lo que hay en la escuela pedagógica de la Universidad es la necesidad de actuar de modo que pueda servir como un modelo para tal unificación, extendiéndose desde que comienza el trabajo con los niños de cuatro años, hasta la labor de los graduados de la Universidad. Ya hemos recibido mucho auxilio de la Universidad en el trabajo científico planeado, a veces, hasta en detalles, en relación con los departamentos. El estudiante graduado viene a nosotros con sus investigaciones y sus métodos, sugiriéndonos ideas y problemas. La biblioteca y el museo están a mano. Necesitamos reunir todas las cosas pedagógicas; romper las barreras que dividen la educación del niño pequeño, de la enseñanza de la juventud madura; identificar la educación inferior con la superior, de tal modo que pueda entrar por los ojos, que no hay una educación inferior y otra superior, sino simplemente educación.

Hablando más especialmente, con referencia al lado pedagógico del trabajo: Creo que la cátedra universitaria de pedagogía más antigua en nuestro país tiene cerca de veinte años—la de la Universidad de Michigán—. Pero solamente hay una o dos que hayan procurado establecer una conexión entre la teoría y la prác-

tica. Enseñan principalmente de un modo teórico, mediante conferencias, referencias a libros, más bien que mediante el trabajo actual de la enseñanza en sí misma. En Columbia, mediante el *Teacher's College*, hay una conexión extensa y estrecha entre la Universidad y la preparación de los maestros. Algo en el mismo sentido se ha hecho en otro o en otros dos lugares. Necesitamos aquí una unión aún más íntima, de tal modo que la Universidad ponga todos sus recursos a disposición de la escuela elemental, contribuyendo a la evolución de las materias útiles, mediante los métodos adecuados, y que, en cambio, la escuela sea un laboratorio, en el cual los estudiantes de pedagogía vean las teorías y las ideas demostradas, comprobadas, criticadas y reforzadas, y al mismo tiempo la evolución de nuevas verdades. Necesitamos la escuela, en sus relaciones con la Universidad, para que sea un modelo vivo de una educación unificada.

Una palabra en cuanto a la relación de la escuela con los intereses educativos generales. He oído una vez que la adopción de ciertos métodos en uso en nuestras escuelas fué criticada por un maestro de esta manera: «Ustedes saben lo que es una escuela experimental. Esta no trabaja en las mismas condiciones a que nosotros estamos sometidos». Ahora bien; el propósito al realizar un experimento es el de que los demás no nece-

siten repetirlo, o al menos que, sin tener que experimentar tanto, puedan recorrer un camino definido y positivo. Un experimento exige condiciones particularmente favorables para que puedan alcanzarse los resultados libres, y seguramente a la vez. Es necesario proceder con las manos libres, con todos los recursos necesarios a nuestra disposición. El laboratorio es la base de todas las grandes empresas actuales, de las grandes factorías y de todo sistema de comunicación marítima o ferroviaria. Sin embargo, el laboratorio no es una empresa industrial, no aspira a asegurarse por sí misma las condiciones de la vida económica, ni las empresas comerciales repiten las condiciones del laboratorio. Hay una gran diferencia entre poner de relieve y comprobar una nueva verdad o un nuevo método y aplicarlo en gran escala, haciéndolo eficaz para la masa de los hombres, dándole condiciones comerciales. Pero lo primero es descubrir la verdad, proporcionar todas las facilidades necesarias, porque, a la larga, esa es la cosa más práctica que hay en el mundo. No esperamos tener otras escuelas que imiten literalmente lo que nosotros hacemos. Un modelo de trabajo no es algo que haya de copiarse; proporciona una demostración de que el principio es realizable y de los métodos para realizarlo. Así (volviendo a nuestro punto de vista), nosotros necesitamos poner aquí de relieve el proble-

ma de la unidad, la organización del sistema escolar en sí mismo, y para ello relacionarlo tan íntimamente con la vida, que quede demostrada la posibilidad y la necesidad de tal organización para la educación entera.

TRES AÑOS DE LA ESCUELA ELEMENTAL UNIVERSITARIA

IV

Tres años de la escuela elemental universitaria [1]

La escuela fué abierta la primera semana de enero, hace tres años. Procuraré esta tarde dar una breve indicación de las ideas (los problemas que estaban en el espíritu cuando fué iniciado el experimento) y un bosquejo del desenvolvimiento del trabajo desde entonces. Comenzamos en una pequeña casa de la avenida 57, con 15 niños. Al año siguiente nos encontrábamos en la avenida de Kimbark, con 25 alumnos, y entonces nos trasladamos, en enero, a la plaza Rosalie, y tuvimos hasta 40 niños. Al año siguiente aumentó el número hasta 60, per-

(1) Notas taquigráficas revisadas de una conferencia pronunciada por el autor, en la reunión de la *Parent's Association*, sobre la *University Elementary School*, febrero de 1899.

maneciendo la escuela en la plaza Rosalie. Este año tenemos 85 matriculados y estamos instalados en el 5.412 de la avenida Ellis, donde esperamos permanecer hasta que edifiquemos un edificio propio.

Durante el primer año de la escuela, los niños oscilaron entre la edad de los seis y la de los nueve. Ahora su edad oscila entre los cuatro y los trece años, pues esta última es la edad del grupo de los mayores. Este es el primer año que tenemos niños menores de seis años, y esto ha sido posible merced a la liberalidad de unos amigos de Honobeln, H. I., quienes han establecido allí un admirable kindergarten, según las mismas líneas generales.

Los gastos de la escuela, durante el primer año, fueron de 1.300 a 1.400 dollars. Los de este año serán unos 12.000. De està cantidad, 5.500 proceden de cuotas de alumnos; 5.000 han sido dados por amigos interesados por la escuela, y quedan 1.500, que se obtendrán por diversos recursos. Esto indica el aumento de los gastos. El gasto medio por alumno es el mismo desde el primer momento, es decir, 120 dollars por niño y por año escolar. Este año los gastos han dado, relativamente, un salto, a causa de los que ha originado la nueva instalación y los repasos y cambios que han sido necesarios. Un aumento en el profesorado de la escuela ha ampliado la labor, así como los gastos de la escuela. El año

próximo (1899-1900) esperamos tener 120 niños próximamente, y esto representará un aumento de gastos de 2.500 dollars. De esta cifra, 2.000 serán necesarios para el aumento del personal. El coste de cada niño para la escuela, 120 dollars al año, es precisamente la cantidad calculada por la Universidad para sus estudiantes, y el doble de la calculada por la escuela. Hay razones poderosas para poner de relieve que, desde el punto de vista pedagógico, la educación elemental requiere una dotación análoga a la superior. Es enteramente lógico que se gaste el mismo dinero en la organización y el mantenimiento de la labor fundamental de la educación, que en los grados superiores.

La escuela elemental ha tenido, desde su aparición, dos aspectos: uno, el bien definido de la instrucción del niño; el otro, sus relaciones con la Universidad, puesto que la escuela está bajo su cargo y forma parte de la labor pedagógica de la Universidad.

Cuando iniciamos la escuela, teníamos en el espíritu algunas ideas—quizás fuera mejor decir cuestiones y problemas—, ciertos puntos que parecen dignos de ser indicados. Si permitierais unas palabras personales, diría que se ha pensado algunas veces que la escuela comenzó con un número de principios e ideas ya dispuestas y que había que poner en práctica. Se ha supuesto generalmente que yo soy el autor de es-

tas ideas y principios ya elaborados, y que había que poner en ejecución. Aprovecho esta oportunidad para decir que la conducta pedagógica de la escuela, así como su administración, la selección de las materias y la elaboración del curso de estudios, así como la instrucción de los niños, han estado casi enteramente en manos de los maestros de la escuela, y que se trata de un desenvolvimiento gradual de los principios educativos y de los métodos de ellos derivados, no de un caudal inicial fijo. El maestro parte de cuestiones determinadas, más bien que de reglas fijas, y si alcanzan alguna solución es el maestro el que la ha encontrado en la escuela. En general, iniciamos nuestra labor partiendo de cuatro de esas cuestiones, preguntas o problemas:

1. ¿Qué puede hacerse y cómo para poner la escuela en estrecha relación con la vida del hogar y de la vecindad?—en vez de hacer de la escuela una institución a la que el niño acuda solamente a aprender ciertas lecciones—. ¿Qué puede hacerse para suprimir las barreras que han venido a separar, desgraciadamente, la vida escolar del resto de la vida diaria del niño? No significa esto, como han interpretado quizás algunos, que el niño debe simplemente manejar en la escuela cosas que haya experimentado en la casa y estudiarlas, sino que, hasta donde sea posible, el niño debe tener la misma actitud y los mismos puntos de vista en la escuela y en el

hogar; que encuentre el mismo interés en ir a la escuela y hacer allí por su cuenta las cosas que debía hacer, que encuentra en los juegos y en las ocupaciones que desempeña en su casa y vecindad. Significa también que los motivos que estimulan el trabajo y el desenvolvimiento del niño en el hogar deben ser utilizados en la escuela de tal modo que el niño no tendrá que adquirir otra serie de principios de acción que pertenezcan solamente a la escuela—distintos de los del hogar—. Es una cuestión referente a la unidad de la vida del niño, a sus motivos y aspiraciones actuantes, no un problema referente a cómo divertirle, ni siquiera a cómo interesarle.

2. ¿Qué puede hacerse para introducir materias en la enseñanza de la historia, de la ciencia y del arte, que tengan un valor positivo y una significación real en la vida propia del niño? ¿Qué puede representar, aun para los niños más pequeños, algo digno de ser alcanzado en cuanto a habilidad o conocimiento? Tanta importancia tienen sus estudios para los niños pequeños como para el alumno de la escuela superior o del colegio los suyos. Es bien sabido que en los últimos años se han introducido muchas modificaciones en el programa de estudios tradicional de los primeros años. Se han recogido algunas estadísticas mostrando que el 75 al 80 por 100 de los tres primeros años de un niño en la escuela, se gastan en la forma—no en

la substancia—de la cultura para el dominio de los símbolos, lectura, escritura y aritmética. No hay en ellos mucho alimento positivo. Su propósito es importante—es necesario—, pero no representa el mismo género de aumento en la experiencia intelectual y moral del niño que la representada por las verdades positivas de la historia y de la Naturaleza, o por una más profunda visión de la realidad y de la belleza. Nos enorgullecemos de haber señalado cuanto puede proporcionarse al niño de una cosa realmente digna de ser obtenida, del conocimiento del mundo que le rodea, de las fuerzas que actúan en ese mundo, del desenvolvimiento histórico y social y de la capacidad para expresarse en una variedad de formas artísticas. Este ha sido el principal problema de la escuela, desde el punto de vista estrictamente educativo. En este sentido esperamos prestar nuestra principal cooperación a la educación en general; aspiramos a elaborar y a publicar un cuerpo de materias que puedan ser generalmente eficaces.

3. ¿Cómo puede la instrucción, en estas ramas formales y simbólicas—el dominio de la capacidad para leer, escribir y dibujar de un modo inteligente—, ser concertada con la experiencia y ocupaciones diarias que le sirvan de fondo, y ponerse en relación definida con otros estudios de un mayor contenido, y ser conducidas del modo que el niño pueda sentir su ne-

cesidad a través de su conexión con materias que le interesan por cuenta propia? Si se logra realizar esto, tendrá un motivo vital para conseguir la capacidad técnica. Esto no significa, como se ha dicho alguna vez jocosamente, que el niño aprenda a coser o a cocer el pan en la escuela y a leer, escribir y dibujar en la casa. Se aspira a que estas materias formales no sean presentadas al principio en tan amplias dosis que se conviertan en el objeto exclusivo de la atención, y que el niño sea llevado, por lo que está haciendo, a sentir la necesidad de adquirir habilidad en el uso de los símbolos y la capacidad inmediata que proporcionan. En una escuela, cuando el niño alcanza el motivo para el uso y la aplicación del número y el lenguaje, ha dado un paso gigantesco hacia la adquisición del poder, y sólo puede alcanzar el motivo cuando tiene algún uso particular—no ya general y remoto—de los símbolos.

4. Atención individual. Esta se asegura mediante las pequeñas agrupaciones—ocho o diez en una clase—y un gran número de maestros que observen sistemáticamente las necesidades intelectuales y las adquisiciones, así como el bienestar físico y el crecimiento del niño. Para asegurar esto, tenemos ahora 135 horas de instrucción por semana, esto es, el tiempo de nueve maestros a tres horas diarias, o un maestro por grupo. Bastan pocas palabras para hacer esta

afirmación respecto a la atención prestada a las capacidades y necesidades individuales y, sin embargo, con ella está ligada la totalidad de las aspiraciones y métodos morales, físicos e intelectuales.

Creo que estos cuatro puntos darán una clara idea de lo que nosotros pretendemos descubrir. A la escuela se la llama con frecuencia una escuela experimental, y en cierto sentido este es su nombre más adecuado. No quiero, sin embargo, utilizarlo mucho, por temor a que los padres piensen que estamos experimentando con sus hijos y protesten de ello. Pero es una escuela experimental—así lo espero al menos—con referencia a la educación y a los problemas educativos. Hemos procurado encontrar ensayando, haciendo—no sólo discutiendo y teorizando—, si estos problemas pueden resolverse y *cómo*.

Ahora, unas cuantas palabras sobre los medios que hemos utilizado en la escuela para investigar estas cuatro cuestiones y para conseguir su solución adecuada, y en primer lugar, en cuanto al puesto que se concede en la escuela al trabajo manual de los diferentes géneros. Hay tres direcciones principales regularmente proseguidas: *(a)*, la labor de taller con madera y metal; *(b)*, el trabajo de cocina, y *(c)*, el trabajo con materias textiles—costura y tejido—. Desde luego que hay otros trabajos manuales en conexión con la ciencia, en cuanto que la ciencia

tiene en gran parte un carácter experimental. Es un hecho que pudiera no haber llamado aún vuestra atención, que une gran parte de la labor científica mejor y más avanzada, envuelve una gran cantidad de trabajo manual el adiestramiento de la mano y el ojo. Es imposible para uno ser un trabajador de primera clase en la ciencia sin esta destreza en la manipulación, en el manejo de aparatos y materiales. Tratándose de los niños pequeños, se pone en conexión con el estudio histórico el modo de hacer utensilios, armas, instrumentos, etc. Desde que el trabajo artístico es otro aspecto—dibujo, pintura y modelado—. Lógicamente, quizá, el gimnasio no viene aquí sino como un medio de desenvolver el dominio moral e intelectual a través del medio corporal, como lo hace, en efecto. El niño tiene media hora diaria para esta forma de ejercicio físico. En este sentido hemos encontrado que el trabajo manual es, en muchos sentidos, el método más fácil y natural para que el niño conserve la misma actitud en y fuera de la escuela. El niño obtiene la mayor parte de sus adquisiciones mediante estas actividades corporales, hasta que aprende a actuar sistemáticamente con el intelecto. El propósito de esta labor en la escuela es el de dirigir estas actividades, sistematizarlas y organizarlas para que se desenvuelvan de un modo tan azaroso e inestable como en la escuela. El problema de hacer que estas formas de la

actividad práctica actúen conjuntamente de un modo continuo y definido, llevando de un factor de habilidad a otro, de una dificultad intelectual a otra, ha sido uno de los más difíciles y al mismo tiempo aquel en que hemos tenido más éxito. Los diversos géneros de trabajo, carpintería, cocina, costura y tejido, son solucionados como envolviendo diversos géneros de habilidad y exigiendo diferentes tipos de actitud intelectual por parte del niño, y porque representan algunas de las actividades más importantes de la vida diaria del mundo: la vida bajo techado, el alimento y el vestido diario, el hogar, la locomoción y el cambio de productos. Obtiene también el adiestramiento de los órganos sensibles, del tacto, de la vista y la habilidad para coordinar el ojo con la mano. Consigue un ejercicio saludable, porque el niño exige una mayor cantidad de actividad física que la que permiten los programas formales de las escuelas primarias. Hay también un llamamiento continuo a la memoria y al juicio en la adaptación de los medios a los fines; un adiestramiento en los hábitos de orden, industria y limpieza, en el cuidado de las herramientas y los utensilios y en el modo de hacer las cosas sistemáticamente, no al azar y de manera casual. Entonces, a su vez, estas ocupaciones prácticas forman un fondo, especialmente en los primeros grupos, para los últimos estudios. El niño aprende mucha quí-

mica en conexión con la cocina, muchos principios geométricos en la carpintería y una gran cantidad de geografía en relación con su trabajo teórico en tejidos y costura. La historia se relaciona también con el origen y el desenvolvimiento de las diversas invenciones y sus efectos sobre la vida social y la organización política.

Quizá, en general, se haya prestado más atención a nuestro segundo punto, el de la materia positiva, que a ninguna otra cosa. Por el lado de la historia, el programa es ahora muy bien elaborado. Los niños más jóvenes conexionan con el lugar y con las ocupaciones del lugar. En el sexto año el propósito es el de que el niño pueda estudiar las ocupaciones exteriores al hogar, las industrias sociales más amplias—agricultura, minería, construcción, etc.—, para que pueda ver las complejas y diversas industrias sociales de que depende la vida, al mismo tiempo que investiga incidentalmente el uso de los diversos materiales—maderas, metales y los procesos aplicados—obteniendo así un comienzo de estudio científico. El año siguiente se consagra al desenvolvimiento histórico de la industria y la invención—partiendo del hombre en estado de salvajismo y atravesando las fases típicas de su desenvolvimiento progresivo hasta que se alcanza la Edad de Hierro y el hombre comienza a entrar en cauces civilizados—. El objeto del estudio de la vida primitiva no es inte-

resar al niño por los períodos inferiores y relativamente salvajes, sino mostrarle los grados del desenvolvimiento, especialmente en el sentido de la invención, por los cuales fué conducido a la civilización. Hay una cierta aproximación, después de todo, entre el niño y las formas primitivas de la vida. Son mucho más simples que las instituciones existentes. Al poner de relieve los progresos del hombre y el camino de los avances que ha realizado, esperamos evitar las objeciones que se ponen al hecho de prestar mucha atención a las crudezas y excitaciones perturbadoras de la vida salvaje.

Los dos o tres años siguientes, es decir, el cuarto y el quinto grado, y quizá el sexto, se consagrarán a la historia americana. Entonces comienza el estudio de la historia propiamente dicha, porque difícilmente puede llamarse así al estudio de la vida primitiva.

Después, viene la historia griega y romana en el orden regular cronológico, teniendo cada año su propio trabajo, planeado en relación con lo que precede y con lo que sigue.

El trabajo científico fué más difícil de combinar y sistematizar, porque hay muy poco hecho que sea utilizable—muy poco que haya sido ya hecho de un modo organizado—. Ahora estamos trabajando en un programa (1), y no hablaré de él detalladamente. Los primeros dos o tres años cultivan los poderes de observación

del niño, provocan su interés simpático por los hábitos de las plantas y los animales, y les llevan a mirar las cosas con referencia a sus usos. Entonces, el centro de la labor se hace geográfico—el estudio de la tierra como cosa central—. De aquí parte y se desenvuelve casi todo el trabajo y a ello vuelve luego. Otro punto de vista en la labor científica es el de la aplicación de las fuerzas naturales al servicio del hombre, mediante las máquinas. El último año se hizo una gran cantidad de trabajo en el campo de la electricidad (y se repetirá este año), basado sobre el telégrafo y el teléfono—escogiendo las cosas que pueden ser fácilmente asimiladas.

En la mecánica han estudiado los relojes, con referencia a la adaptación de las diversas partes de la maquinaria. Todo este trabajo constituye la base más excelente para una física posterior más formal. La cocina ofrece oportunidades para obtener una gran cantidad de ideas del calor, el agua y sus efectos. El trabajo científico emprendido en la escuela difiere del de las demás escuelas, en que tiene una parte experimental—física y química—acentuada, y no está confinado simplemente al estudio de la naturaleza—el estudio de las plantas y los animales—. No es que este último sea menos eficaz, sino que nos parece posible introducir desde el principio el aspecto físico.

Si no consagramos mucho tiempo a hablar

de la música y de los trabajos artísticos, no es porque no se consideren eficaces e importantes—tanto, ciertamente, como otros muchos trabajos hechos en la escuela, no solamente para el desenvolvimiento de la naturaleza moral y estética del niño, sino también desde un punto de vista estrictamente intelectual. No conozco ningún trabajo en la escuela que desenvuelva mejor el poder de atención, el hábito de observación y de consecuencias, de ver las partes en relación con un todo.

Diré ahora algunas palabras acerca del lado administrativo de la escuela. En un comienzo, nosotros mezclamos los niños de diferentes edades y conocimientos hasta donde fué posible, creyendo que habría alguna ventaja en intercambio así asegurado, así como las ventajas morales, haciendo que los mayores asumiesen ciertas responsabilidades en el cuidado de los pequeños. Conforme aumentó la escuela, se hizo necesario abandonar el método y agrupar a los niños en relación con sus capacidades comunes. Estas agrupaciones, sin embargo, se basan, no en la habilidad para leer o escribir, sino en la semejanza de la actitud mental y del interés, y en la capacidad general intelectual y agudeza mental. Todavía hay otros caminos, y los estamos ensayando para realizar la idea de mezclar a los niños, porque nosotros rechazamos el sistema rígido y uniforme de la escuela «graduada».

Un paso en este sentido es el de que los niños se pongan en contacto con diferentes maestros. Aun cuando haya en esto dificultades y peligros, creo que una de las cosas más útiles en la escuela es la de que los niños entren en relación con el mayor número posible de personalidades distintas. Los niños se encuentran también en asambleas generales—para cantar y para oír los informes del conjunto del trabajo escolar, leídos por los miembros de los diferentes grupos—. Se da también a los niños mayores media hora a la semana para agregarse a algunos de los grupos de los menores, y si es posible participar de su labor, por ejemplo, en los trabajos manuales. Procuramos de diversos modos conservar un espíritu familiar por toda la escuela y no el sentimiento de clases y gradas aisladas.

La organización de la fuerza didáctica se ha hecho gradualmente departamental, conforme las necesidades del trabajo han indicado sus principales ramas. Así, nosotros hemos llegado a reconocer divisiones de Ciencia, Historia, artes caseras o domésticas, trabajos manuales, en el sentido estricto (madera y metales), Música, Arte (esto es, dibujo, acuarela, modelado, etcétera), y Gimnasio. Conforme el trabajo entra en su segundo período, las lenguas y la Gramática asumirán necesariamente una posición más diferenciada y distinta. Como se ha dicho que sobre estas bases no puede asegurarse el

trabajo correlativo o perfectamente armonizado, me complazco en decir que nuestra experiencia nos ha demostrado positivamente que no hay ninguna dificultad intrínseca. Mediante la devoción común al mayor desenvolvimiento del niño, mediante la común lealtad a las principales aspiraciones y métodos de la escuela, nuestros maestros han demostrado que en la educación, como en los negocios, la mejor organización se asegura atendiendo adecuadamente a la división natural del trabajo, de los intereses y del adiestramiento. El niño asegura las ventajas de la disciplina y del conocimiento, mediante el contacto con los espectros de cada dirección, al mismo tiempo que el maestro individual sirve de diversos modos el pensamiento común, multiplicándolo así y reforzándolo.

En el aspecto moral, en el llamado de la disciplina y el orden, aquel en que la labor de la escuela elemental universitaria ha sufrido mayor incomprensión y mala inteligencia, diré solamente que nuestro ideal ha sido y continúa siendo el de la mejor forma de la vida familiar, más bien que el de una rígida escuela graduada. En estas últimas, el gran número de niños que se colocaban al cuidado de un solo maestro, y el número verdaderamente ilimitado de modos de actividad abiertos al discípulo, han hecho necesarias ciertas fórmulas fijas, y a veces externas, para «guardar el orden». Hubiera sido absurdo

copiar éstas, dadas las condiciones distintas de nuestra escuela, sus pequeños grupos, que permiten y requieren una más íntima familiaridad entre el discípulo y el maestro, y su gran variedad de formas de actividad, con su diversa adaptación a las necesidades de los distintos niños. Si nosotros hemos permitido a nuestros niños una mayor libertad que la corriente, no ha sido para relajar o disminuir la disciplina real, sino porque bajo nuestras condiciones particulares podía exigirse al niño responsabilidades más amplias y menos artificiales, y su total desenvolvimiento corporal y espiritual había de ser más armónico y completo. Y tengo la confianza de que los padres que nos han confiado sus hijos, durante un tiempo más o menos largo, convendrán en reconocer que aun cuando los niños desean o aman venir a la escuela, el trabajo y no la diversión ha sido el espíritu y la enseñanza que la ha presidido, y la libertad se les ha concedido bajo tales condiciones de inspección inteligente y simpática, que ha podido ser un medio de edificar y fortalecer el carácter.

Al cabo de los tres años podemos decir que algunos de nuestros problemas originales han tenido una solución afirmativa. El aumento de nuestros alumnos, desde quince a un centenar, próximamente, unido a un aumento de los honorarios, demuestra que los padres están favorablemente dispuestos para una forma de edu-

cación que convierta el desenvolvimiento individual en su única aspiración rectora. La presencia de un cuerpo organizado de instructores demuestra que los maestros bien preparados están dispuestos a llevar a la educación elemental los mismos recursos de adiestramiento, conocimiento y habilidad que han sido durante mucho tiempo patrimonio exclusivo de la educación superior. La labor diaria de la escuela muestra que el niño puede vivir en ella como fuera de ella y desenvolverse, no obstante, diariamente, en cuanto a sabiduría, bondad y espíritu de obediencia—porque la cultura puede, aun tratándose de niños pequeños, cimentarse sobre la substancia de la verdad que nutre al espíritu, observando y cultivando también las formas del conocimiento, y ese desenvolvimiento será perfecto y genuino, constituyendo verdaderamente una iluminación.

FIN